

LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ASIGNATURA DE INGLÉS DEL
DEPARTAMENTO DE LENGUAS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

INGRITH TATIANA CASTIBLANCO VARGAS

JUAN MANUEL ARROYO JIMENO

JHON ERICK MARTÍNEZ COTES

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADOS EN
LENGUAS MODERNAS

ASESORA

MG. DIANA MARCELA HERRERA TORRES

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ, 2017

Resumen

La historia de la evaluación es una historia llena de cambios y contradicciones que presenta una amplia gama de corrientes guiadas por diferentes autores que vinculan y moldean el significado de la misma. De igual manera, la evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje ha sido un tema con múltiples posiciones e interpretaciones teóricas que dificultan su comprensión. En Colombia, se han hecho investigaciones sobre este tema que señalan un vacío investigativo al respecto (López, 2010; Restrepo, 2013; García, 2014). En el proceso de justificación de la investigación, se encontró que en el Trabajo de Grado de Barragán & Conde (2014), egresados de la Licenciatura en Lenguas Modernas, se indicaba una baja presencia de evaluación formativa en la Licenciatura. Esta situación mostrada motivo emprender la tarea investigativa de darle respuesta a la pregunta de cómo se caracterizan las prácticas de evaluación formativa en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Javeriana. La investigación se basa en los presupuestos teóricos que sugieren que la evaluación formativa es un elemento fundamental en el aprendizaje. En el ámbito de la didáctica de lenguas, este tipo de evaluación implica una serie de prácticas que tienen como características el uso de la autoevaluación, la coevaluación y evaluación de pares, la evaluación alternativa y la retroalimentación (Moreno, 1999; Instituto Cervantes, 2002; Mateo, 2008; Dylan, 2009; Universidad Santo Tomás, s.f.). Igualmente, se menciona la relación dinámica entre lo sumativo y lo formativo que repercute en la implementación y aplicación de la evaluación para el aprendizaje en el aula (Morales, 2010). Para las habilidades de lectura y escritura, se hace hincapié en la utilización del portafolio como instrumento alternativo de evaluación formativa (Mateo, 2008). Con respecto a la ruta metodológica, la investigación es de naturaleza cualitativa y descriptiva de acuerdo con la teoría consignada en Hernández y Baptista (2014). Los instrumentos de recolección de datos empleados fueron los siguientes: observación no participante, entrevista semiestructurada y análisis documental. La población del estudio fueron los estudiantes y profesores de los componentes de Lectura y Escritura de los niveles Elemental, Intermedio bajo y Avanzado bajo de la asignatura de Inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Javeriana. El análisis de los datos, a la luz de la teoría, condujo a la siguiente caracterización de las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de inglés de la Licenciatura: se evidencian diferencias y similitudes entre las diferentes prácticas

de evaluación formativa, la retroalimentación como práctica formativa es transversal a todas las prácticas evaluativas y el conocimiento didáctico en evaluación formativa se construye de forma empírica.

Palabras clave: retroalimentación, evaluación formativa, evaluación sumativa, autoevaluación, evaluación de pares, evaluación alternativa, evaluación formativa en lenguas.

Abstract

The history of formative assessment is an account full of changes and contradictions that present a wide range of currents of thought supported by different authors who shape the meaning of it. In the same way, the formative assessment -or assessment for learning- has been a topic with so many theoretical postures and interpretations that make it more difficult to comprehend. In Colombia, some studies have been conducted on this topic and they all point out a lack of researching on the field (López, 2010; Restrepo, 2013; García, 2014). In the process of justifying the research, we found some clues in the Bachelor thesis of Barragán & Conde (2014) that suggested a low presence of formative assessment in the program. This situation motivated the academic endeavor of answering the question of how formative assessment practices are characterized in the B.A. in Modern Languages of the Javeriana University. The research is based on the theory that suggests that formative assessment is a key factor to learning. In the field of language didactics, this type of assessment implies a series of practices that use self-evaluation, co-evaluation, peer evaluation, alternative evaluation and feedback as resources (Moreno, 1999; Instituto Cervantes, 2002; Mateo, 2008; Dylan, 2009; Universidad Santo Tomás, s.f.). Likewise, we showed the dynamic relation between formative and summative elements, which influences the implementation and application of formative assessment in the classroom (Morales, 2010). For the reading and writing skills, we emphasized on the use of the portfolio as an alternative tool for formative assessment (Mateo, 2008). With regard to the methodological focus, the research is of qualitative and descriptive nature according to the theory found in Hernández and Baptista (2014). The instruments for collecting data were the following: non-participant observation, semi-structured interviews and documental analysis. The studied population were students and professors of the Reading and Writing component of the English subject in the Elementary, Low Intermediate and Low Advance levels of the B.A. in Modern Languages at the Javeriana University. The data analysis, with the aid of theory, resulted in the following characterization of the formative assessment practices in the English subject of the Bachelor: there are differences and similarities among the varied formative assessment practices, the feedback is crosswise to all formative assessment practices and the didactic knowledge in formative assessment is built from experience.

Key words: feedback, formative assessment, summative assessment, self-assessment, peer evaluation, alternative assessment, formative assessment in languages.

Le résumé

L'histoire de l'évaluation est une pleine des changements et de contradictions. Elle présente une large gamme de courants guidés par différents auteurs qui en lient et forment sa signification. D'ailleurs, l'évaluation formative ou l'évaluation pour l'apprentissage a été un sujet de multiples interprétations théoriques qui en complexifient sa compréhension. En Colombie, de nombreuses investigations ont été réalisées sur ce sujet qui signalent un manque d'investigation à ce sujet (López, 2010 ; Restrepo, 2013 ; García, 2014). Dans le processus de justification de l'investigation, on a trouvé le mémoire de Barragán et de Conde (2014), diplômés de la Licence en Langues modernes était indiquée une faible présence d'évaluation formative. Cette situation a motivé à répondre à la question de comment se caractérisent les pratiques d'évaluation formative dans la Licence en Langues Modernes de l'Université Javeriana. Cette investigation basée sur les théories qui suggèrent que l'évaluation formative est un élément fondamental dans l'apprentissage. Dans le contexte de la didactique de langues, ce type d'évaluation implique une série de pratiques qui ont comme caractéristiques l'usage de l'auto-évaluation, la co-evaluación, l'évaluation de paires, l'évaluation alternative et le feedback (Moreno, 1999 ; Instituto Cervantes, 2002 ; Mateo, 2008 ; Dylan, 2009 ; Universidad Santo Tomás, s. f). Également, la relation dynamique mentionnée entre le sommative et le formative a une répercussion sur l'implémentation et l'application de l'évaluation pour l'apprentissage dans la salle (Morales, 2010). Pour l'habileté de lecture et d'écriture, l'emphase est mise sur l'utilisation du portefeuille comme un instrument alternatif d'évaluation formative (Mateo, 2008). En ce qui concerne le processus méthodologique, l'investigation est d'une nature qualitative et descriptive conformément à la théorie consignée dans Hernández et Baptista (2014). Les instruments de collecte des données employés ont été les suivants : une observation non participante, un entretien semi-structuré et une analyse documentaire. La population de l'étude a été les étudiants et les professeurs des composants de lecture et d'écriture des niveaux Élémentaire, Intermédiaire bas et Avancé bas de la matière d'anglais de la Licence en Langues Modernes à l'Université Javeriana. À la lumière de la théorie, l'analyse des

données à conduit à la caractérisation des pratiques d'évaluation formative dans la matière d'anglais de la Licence : Se mettre en évidence des différences et des similitudes entre différentes pratiques d'évaluation formative, le feedback comme une pratique formative est transversal à toutes les pratiques évaluatives et finalement, la connaissance didactique dans l'évaluation formative est construite d'une forme empirique.

Mots clefs : feedback, évaluation formative, évaluation sommative, auto-évaluation, évaluation de paires, évaluation alternative, évaluation formative des langues.

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| 1. Introducción..... | 10 |
| 2. Planteamiento del problema..... | 11 |
| 3. Objetivos..... | 13 |
| 3.1. Objetivo general | 13 |
| 3.2. Objetivos específicos..... | 13 |
| 4. Justificación..... | 14 |
| 5. Estado de la cuestión..... | 16 |
| 6. Marco teórico..... | 25 |
| 6.1. Evaluación..... | 25 |
| 6.2. Evaluación cuantitativa y evaluación cualitativa | 28 |
| 6.3. La retroalimentación | 30 |
| 6.4. Evaluación formativa..... | 31 |
| 6.5. Evaluación sumativa..... | 36 |
| 6.6. Evaluación en lectura y escritura | 37 |
| 7. Marco metodológico..... | 42 |
| 7.1. Contexto y participantes..... | 43 |
| 7.1.1. Contexto | 43 |
| 7.1.2. Participantes | 44 |
| 7.2. Instrumentos de recolección de datos..... | 44 |
| 8. Análisis de datos..... | 46 |
| 8.1. Organización y manejo de los datos | 46 |
| 9. Discusión de los resultados..... | 49 |
| 9.1. La presencia de diferentes tipos de evaluación formativa en la Licenciatura | 49 |
| 9.1.1. La autoevaluación..... | 49 |
| 9.1.2. Evaluación de pares | 52 |
| 9.1.3. Evaluación alternativa..... | 56 |
| 9.2. La retroalimentación como elemento formativo transversal a todos los tipos de evaluación | 58 |
| 9.2.1. Retroalimentación en la evaluación sumativa | 59 |
| 9.2.2. Retroalimentación en la evaluación formativa | 66 |
| 9.3. Construcción de conocimiento didáctico en evaluación formativa..... | 74 |
| 10. Conclusiones..... | 77 |

10.1. Limitaciones.....82

10.2. Sugerencias investigativas a futuro.....82

Anexos

1. Introducción

La historia de la evaluación es una historia llena de cambios y contradicciones que presenta una amplia gama de corrientes guiadas por diferentes autores que vinculan y moldean el significado de la misma. Por ejemplo, hasta el siglo XX, la evaluación no tenía una relación estrecha con la educación. Si nos remontamos a épocas pasadas, encontraremos que la función diagnóstica de la evaluación era inexistente antes de la Edad Media. Previo a esa época, Díaz, (1994) nos dice que no había un sistema de exámenes ligado a la práctica educativa. Originalmente, antes de estar asociada al aprendizaje, surge en la China como una creación de “La burocracia (...) para designar qué miembros de la sociedad pertenecían a las castas inferiores” (Díaz, 1993, p. 13).

Por otro lado, Ralph Tyler, reconocido como el padre de la evaluación, planteó un modelo evaluativo sistemático que tenía como función principal evaluar los resultados y objetivos de aprendizaje que se daban dentro de los currículos. A partir de la década de los 50, con la gran influencia de los postulados de Tyler, surge una necesidad por incluir la evaluación dentro de los procesos de aprendizaje (Escobar, 2014). La evaluación permaneció estática durante algún tiempo y no fue hasta la década de los sesenta cuando autores como Scriven y Stufflebeam rescatan las propuestas de Tyler y desarrollan modelos evaluativos enfocados al proceso de aprendizaje del estudiante. En el año 1967 Scriven introduce el término de evaluación formativa, y con este buscaba localizar los imperfectos en el proceso enseñanza-aprendizaje para poder tomar decisiones pertinentes y lograr el éxito de los estudiantes.

En la actualidad, la evaluación es vista como una herramienta reguladora que valora en menor medida el proceso y da una importancia superlativa a los resultados. "Durante los años sesenta, setenta y parte de los ochenta, el país contaba con un currículo preestablecido y se emprendían procesos evaluativos de orden netamente cuantitativo" (Ministerio de Educación Nacional, 2008, párr. 4). A partir del año 1994 se dio paso a la evaluación formativa, con la que se introdujo una idea de educación “más centrada en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes que en los contenidos de la enseñanza” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, párr. 5). Con este nuevo modelo de evaluación se pretendía generar procesos de aprendizaje más significativos.

Precisamente, nuestra investigación quiere ahondar en los terrenos de la evaluación formativa. Al igual que el Ministerio de Educación, creemos que la evaluación debe contribuir al aprendizaje de los estudiantes, y como estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas (en adelante, LLM) de la Universidad Javeriana hemos asumido el compromiso de caracterizar cómo se evalúa para el aprendizaje en nuestra carrera. Específicamente, nos concentraremos en las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de inglés en los niveles Elemental, Intermedio Bajo y Avanzado Bajo de la Licenciatura¹.

2. Planteamiento del problema

La historia de la evaluación formativa en Colombia es relativamente joven. Según, el Ministerio de Educación Nacional (2008) durante casi cuatro décadas en el país se emprendieron procesos evaluativos de orden netamente cuantitativo. No obstante, en Colombia se fueron adoptando modelos de enseñanza de vanguardia que desembocaron en algunas transformaciones en el aparato educativo. El gran cambio se dio en el año 1994, cuando se introdujeron, por primera vez, prácticas de evaluación formativa en los lineamientos curriculares (MEN, 2008). Con esta nueva evaluación se pretendía generar procesos de aprendizaje más significativos. Este cambio fue respaldado por los decretos 1860 de 1994, el 230 y el 3055 de 2002, que permitían a las instituciones tener autonomía curricular (Ministerio de Educación Nacional, s.f.). Gracias a esta nueva libertad, las instituciones educativas comenzaron a reflexionar alrededor de sus prácticas evaluativas, y esto dio como resultado la implementación de nuevas estrategias de evaluación enfocadas en el aprendizaje. Así, la transformación del concepto de evaluación en la ley colombiana propició las bases de un proyecto de formación integral que incluye términos como la autoevaluación, los logros y las competencias. Este proyecto comprendía la práctica evaluativa como una actividad constante de seguimiento y análisis de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Los nuevos lineamientos del MEN en términos evaluativos desembocaron en un mayor interés por la práctica de la evaluación formativa en las instituciones educativas que se conserva hasta el día de hoy, al menos en el discurso.

¹ Los niveles mencionados corresponden únicamente a los cursos de inglés que pertenecen al núcleo fundamental del plan de estudios de la LLM.

Sin embargo, la gran duda que surge es si estos cambios en la concepción de la evaluación corresponden a transformaciones reales en la práctica. Autores como Bernal & López (2009), López (2010), Areiza (2013), Barragán & Conde (2014) y García (2014) creen que, hoy en día, la evaluación es una herramienta limitada a la comprobación de los saberes. Además, señalan una aparente confusión entre la evaluación formativa y las viejas costumbres evaluativas. Según, Arias & Maturana (2005), González & Ríos (2010), Heritage & Chang (2012) y García (2014) esta situación se debe a un desconocimiento que hay acerca de los propósitos y características propias de la evaluación formativa. Para los autores, en muchos casos existe un alto grado de ignorancia respecto al tema por parte de profesores y estudiantes

El problema de la evaluación también se evidencia en los Departamentos de Lenguas universitarios. Precisamente, dos investigaciones colombianas sobre evaluación en lenguas despertaron nuestro interés en esta problemática. La primera investigación fue realizada en el Departamento de Lenguas de dos universidades públicas de Antioquia, en las cuales Arias & Maturana (2005) encontraron una coexistencia desordenada entre la evaluación formativa y la sumativa. Según los autores, hay poca lucidez con respecto a todas las implicaciones que tiene la evaluación formativa y hay una falta de sistematización a la hora de llevarla a cabo. La otra investigación fue realizada en la Universidad Javeriana por Barragán & Conde (2014) y corresponde a un estudio sobre las percepciones que tienen tanto estudiantes como profesores sobre las prácticas de evaluación dentro del Departamento de Lenguas. En este estudio se afirma que los espacios de aplicación de la evaluación formativa son reducidos y, en algunos casos, confusos. A partir de estas reflexiones surgen preguntas preliminares: ¿Qué se está haciendo en términos de evaluación formativa en el departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana?

Los antecedentes investigativos inmediatos revelan un panorama de confusión en la evaluación formativa en los programas de Lenguas universitarios. Enfrentados a esta realidad, no queda más que comprometerse y realizar un diagnóstico concienzudo de la situación. Por esta razón, proponemos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se caracterizan las prácticas de evaluación formativa que se realizan en la asignatura de inglés en los niveles Elemental, Intermedio bajo y Avanzado Bajo de la LLM de la Pontificia Universidad Javeriana?

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

- Caracterizar las prácticas de evaluación formativa en los niveles Elemental, Intermedio Bajo y Avanzado Bajo de la asignatura de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.

3.2. Objetivos específicos

- Describir las prácticas de evaluación formativa en los niveles Elemental, Intermedio Bajo y Avanzado Bajo de la asignatura de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.

- Analizar las prácticas de evaluación formativa en los niveles Elemental, Intermedio Bajo y Avanzado Bajo de la asignatura de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.

4. Justificación

La evaluación formativa no es un tema muy investigado ni comprendido en Colombia. Numerosos autores como Bernal & López (2009), López (2010), Areiza (2013), Barragán & Conde (2014) y García (2014) son testigos del gran vacío conceptual que hay en torno a este asunto. Areiza (2013) señala: “En Colombia, al parecer, no hay ninguna investigación empírica publicada en revistas académicas sobre evaluación formativa de ningún tipo en el campo de la educación de idiomas, y se ha reportado poca investigación cualitativa” (p.169). ¿Cuál puede ser la causa de esta situación? Arias y Maturana (2005) mencionan que hay poco entendimiento sobre lo que implica la evaluación formativa y que hay una falta de sistematización a la hora de llevarla a cabo, y Bernal & López (2009) advierten una baja preparación docente en evaluación en general. La evaluación formativa es un tema nuevo en la agenda investigativa nacional, y en nuestro campo específico, el de la enseñanza de lenguas, esto es aún más inexplorado.

No obstante, hemos encontrado algunos estudios relacionados con el tema de la evaluación en Colombia. Quizá el mayor impulso para realizar esta investigación fue el que nos dio el trabajo de Barragán & Conde (2014), investigación realizada en la Universidad Javeriana y que tiene precisamente como columna vertebral la temática que nos interesa. Lo hemos añadido como parte central de nuestra investigación, ya que ha sido guía y soporte para nuestras intenciones investigativas. Estos autores indagaron sobre los propósitos evaluativos y sus efectos en el programa de inglés de la LLM de la Universidad Javeriana. Sus hallazgos nos han permitido comprender mejor las creencias evaluativas particulares en la asignatura de inglés de la LLM de la Universidad Javeriana. Nuestro deseo es, particularmente, el de investigar la práctica de la evaluación formativa en los niveles Elemental, Intermedio Bajo y Avanzado Bajo en las clases del programa de inglés de la Licenciatura, por lo que el trabajo de estos autores representa un aporte importantísimo para nuestras intenciones, por ser un antecedente afín con nuestro propósito y un material de consulta actualizado para desarrollar nuestro proyecto.

Si bien el trabajo de grado de Barragán & Conde (2014) nos brinda una mirada amplia de la evaluación en el programa de inglés de la Licenciatura, aún hay líneas de investigación que quedan por explorar. Barragán & Conde (2014) dicen: “Este estudio permite realizar otros estudios en los que se pueda realizar una comparación entre el

discurso de los profesores y su acción pedagógica” (p.20). En nuestro caso, la práctica pedagógica de la evaluación formativa es lo que nos gustaría investigar. Ahora bien, ¿Por qué nuestro interés en la evaluación formativa? Barragán & Conde (2014) concluyeron de su investigación en la Licenciatura: “Los datos recolectados revelaron una baja presencia de Evaluación Formativa, aunque no es posible afirmar que la evaluación formativa no es parte del proceso de evaluación en los cursos de inglés de la carrera” (p.92). Nuevamente, podemos ver que la evaluación formativa merece una consideración investigativa.

¿Cuál será el impacto de nuestra investigación? En primer lugar, creemos que los resultados que obtengamos al final del trabajo pueden convertirse en un termómetro de la situación educativa de la Licenciatura en Lenguas de la Javeriana en términos evaluativos. Tomando como referencia nuestra investigación, los directivos y profesores del Departamento de Lenguas podrían establecer estrategias para revisar el sistema de evaluación en la asignatura de inglés. En segundo lugar, nuestra investigación podría dar pie a nuevos estudios sobre evaluación formativa en la Licenciatura. Por ejemplo, otras investigaciones podrían constituirse en una herramienta diagnóstica del sistema de evaluación de la carrera con base en la teoría de evaluación formativa, o en la creación de un nuevo sistema de evaluación que corresponda con los principios de la evaluación formativa. Igualmente, nuestra investigación podría generar un mayor interés por la práctica de evaluación formativa en otras universidades colombianas que ofrezcan programas de Licenciatura en Lenguas.

En tercer lugar, nuestra investigación podría contribuir a establecer una cultura educativa que favorezca el uso de la evaluación formativa. Sabemos por nuestro análisis de los antecedentes investigativos, que son muchos los desafíos que afrontan los profesores que intentan hacer uso de la evaluación formativa. Algunos vienen dados por la falta de apoyo institucional y otros, por la falta de conocimiento sobre cómo evaluar formativamente. Con nuestra investigación, todas las instituciones y profesores que lean nuestro trabajo tienen ante sí una nueva reflexión sobre evaluación formativa que les permitirá pensar en la importancia de introducirla en sus currículos y en el aula. Aunque sabemos que aún falta mucho para que la evaluación formativa se consolide en el sistema educativo colombiano, estamos convencidos de que las reflexiones que suscite nuestro

trabajo a este respecto podrían ser una fuente de cambio para mejorar cómo se evalúa en el país.

Finalmente, nuestra caracterización de las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de inglés de la Licenciatura podría permitir ver con mayor claridad la relación sumativo-formativo en las prácticas evaluativas de los profesores de la asignatura de inglés. Este hecho podría permitir que haya un mayor entendimiento en las futuras investigaciones sobre evaluación en el contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Como podemos ver, nuestra investigación sobre las prácticas de evaluación formativa en la Licenciatura podría tener un impacto muy positivo en la enseñanza de lenguas en el ámbito universitario, así como en la comprensión teórica de lo que significa evaluar para el aprendizaje.

5. Estado de la cuestión

Nosotros hemos aceptado el reto de investigar el tema de la evaluación formativa en el programa de inglés de la LLM de la Universidad Javeriana. Para ello, ha sido necesario consultar diversas fuentes con el fin de entender su implicación y papel en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad. Hemos tenido la oportunidad de leer diferentes autores que han abordado el tema desde distintos ángulos y contextos. En general, los autores nos hablan de la evaluación formativa partiendo de percepciones, dificultades y beneficios, relación entre evaluación y enseñanza-aprendizaje, funciones y propósitos, discursos y prácticas, recomendaciones de aplicación, herramientas y modos de aplicación y algo de teoría en cuanto al tema de evaluación. En este sentido, estimamos necesario hacer un recuento de los aportes conceptuales y metodológicos de estos autores para nuestra investigación.

Ahora consideremos los aportes investigativos de las fuentes mencionadas anteriormente junto con otras que consideramos pertinentes. Iniciemos con el texto *Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas de Arias & Maturana (2005)*. Este estudio tiene una gran relevancia para nuestra investigación ya que tiene por objetivo general identificar y caracterizar prácticas y discursos evaluativos de profesores universitarios de inglés y francés en Colombia. En este caso, los investigadores siguieron un enfoque interpretativo y socio crítico, y recolectaron datos a través de entrevistas e instrumentos de evaluación. De sus resultados destacamos una relación confusa entre las evaluaciones sumativas y

formativas, y poca claridad administrativa entre lo que se valora y se mide para la promoción estudiantil. Esta investigación nos aporta mucho, ya que nos permite ver cómo se caracterizan las prácticas de evaluación formativa en dos universidades colombianas. Por un lado, se muestra la preferencia de los profesores por la autoevaluación y la retroalimentación sobre la coevaluación a la hora de llevar a cabo la evaluación formativa en el aula. Por otro lado, se halla que, a pesar del uso de la evaluación formativa, no hay mejoras en los procesos académicos de los estudiantes. Según los investigadores, esta situación se podría deber a una falta de planeación, de objetivos y de una sincronía entre las prácticas de evaluación formativa, entre otras posibles razones. Esta información es muy valiosa para nuestro estudio porque nos permite anticipar posibles situaciones que podemos documentar en nuestra caracterización de las prácticas de evaluación formativa en la LLM de la Universidad Javeriana.

El estudio *Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008* de Buscà, Pintor, Martínez, & Peire (2010) describe las características de las prácticas de evaluación formativa y participativa aplicadas en diferentes contextos de docencia universitaria. Este es, sin duda, congruente con nuestra indagación sobre las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de inglés de la LLM de nuestra universidad. Los resultados de este estudio corresponden a una caracterización de los sistemas de evaluación formativa y participativa en 14 universidades españolas. Los investigadores hallaron que: “Los sistemas de evaluación formativa plantean cambios en los objetivos de aprendizaje, la metodología y los procedimientos de evaluación” (Buscà et al., 2010, p.273). Igualmente, se hallaron cambios en los roles del profesor y el estudiante en los procesos de evaluación. Además, los sistemas de evaluación formativa promovían la participación activa del estudiante. Este estudio enriquece nuestra comprensión del impacto de la evaluación formativa en los procesos educativos a nivel universitario.

Assessment for Learning Formative Assessment (2008) es un compendio de resultados de investigaciones del Centre for Educational Research and Innovation. En el primer capítulo del documento encontramos un análisis de los beneficios de la evaluación formativa en el aprendizaje de los estudiantes a nivel escolar. En esta sección también se mencionan los obstáculos para llevarla a cabo, y se incluyen recomendaciones para superar

las dificultades y aplicarla con éxito. Los autores finalizan la primera parte del documento sugiriendo futuras líneas de investigación sobre evaluación formativa. Los autores concluyen que la evaluación formativa tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Como mayor aporte, este estudio nos brinda seis elementos clave para el uso de la evaluación formativa: una cultura en el aula que incentive la interacción y el uso de herramientas de evaluación, el establecimiento de metas de aprendizaje y el seguimiento del avance del estudiante hacia ellas, el uso de diversos métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades de los estudiantes, el uso de varios enfoques a la hora de evaluar el nivel de comprensión del estudiante, la retroalimentación del desempeño académico y la adaptación de la instrucción al estudiante y el involucramiento activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Language Testing in Colombia: A Call for More Teacher Education and Teacher Training in Language Assessment de López & Bernal (2009) muestra los resultados de un estudio que analiza las percepciones de los profesores de inglés colombianos sobre la evaluación y sus usos en el aula. La recolección de datos se hizo a través de una encuesta cualitativa en línea y la interpretación se llevó a cabo identificando patrones y tendencias en las respuestas de los participantes. Las encuestas arrojaron que el grado de educación o capacitación en evaluación tenía una correlación con las percepciones positivas o negativas acerca de la práctica evaluativa. Los profesores con una preparación en evaluación tendían a tener una percepción positiva de la misma. Por el contrario, los profesores que no tenían conocimientos sólidos en el tema, tenían percepciones negativas. En consecuencia, los investigadores recomiendan que haya una mayor educación sobre evaluación para los docentes y estudiantes universitarios de programas de licenciatura. Este estudio nos parece importante ya que nos permite ver cómo está el panorama educativo colombiano en términos de evaluación en lenguas.

Caracterización de las prácticas evaluativas en lengua extranjera de González y Ríos (2010) presenta un resumen de los resultados más importantes de la investigación “Las prácticas evaluativas aplicadas en el área de francés del programa de Lenguas Modernas”. El estudio de estos autores da cuenta de: “Los discursos, herramientas y prácticas de los profesores de francés en la planeación, el diseño y el desarrollo de estrategias relacionadas con la evaluación” (González y Ríos, 2010, p.113). La investigación es descriptiva,

interpretativa y cualitativa. Los instrumentos de recolección de datos fueron: análisis documental institucional, encuestas a estudiantes, entrevistas a docentes y personal directivo y recolección de material evaluativo. Los autores encontraron que las prácticas evaluativas de los profesores de francés eran heterogéneas; que en el contexto de la educación masificada se sigue prefiriendo la evaluación que se limita a clasificar, seleccionar o sancionar; que en las evaluaciones los aspectos metalingüísticos han sido más valorados que las tareas comunicativas, y que en las evaluaciones se espera que los estudiantes respondan de forma parecida sin tomar en consideración las muchas respuestas que puede suscitar una pregunta abierta. Esta investigación nos aporta desde lo teórico la explicación de los criterios docimológicos: la objetividad, la fiabilidad y la validez en la elaboración y calificación de pruebas tradicionales. Asimismo, menciona las pruebas tradicionales más comunes en lenguas extranjeras: pruebas orales o escritas elaboradas a partir de un soporte o sin soporte, pruebas escritas de redacción de acuerdo a cierta extensión o estilo y pruebas orales de interacción o de monólogo. Los criterios docimológicos, así como los tipos de pruebas empleadas en el aula son de vital importancia para nuestros objetivos de investigación, ya que constituyen herramientas conceptuales útiles para caracterizar las diferentes prácticas de evaluación formativa en nuestro estudio.

La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés de López (2010) muestra diferentes estrategias para usar las evaluaciones de forma efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Específicamente, el autor indaga sobre cómo son usadas las evaluaciones por algunos profesores de inglés en tres colegios de Bogotá. Este es un estudio de caso de corte cualitativo y de perspectiva constructivista. El estudio duró ocho semanas y para recolectar datos se usaron diarios de reflexión y entrevistas. En el estudio se halló: el uso de la evaluación formativa para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, una alineación entre el sistema de evaluación institucional y los objetivos de aprendizaje, una retroalimentación constante a los estudiantes de su proceso, el empleo de matrices de calificación para garantizar una mayor transparencia en los resultados, y una participación activa de los estudiantes en actividades de autoevaluación y coevaluación. Este estudio nos aporta a nuestra investigación mostrando la situación actual de la evaluación formativa para los profesores de inglés en Colombia: una gran falta de formación en evaluación que impide su uso para facilitar los procesos de aprendizaje y

enseñanza en el aula. Además, este autor nos enseña que los resultados de las evaluaciones son fundamentales porque se usan para tomar decisiones en cuanto al sistema educativo, el proceso de enseñanza y todos los individuos involucrados. Finalmente, López (2010) nos provee las siguientes sugerencias para fomentar la evaluación formativa en el salón de clases: ser transparente y claro en el proceso de evaluación, usar evaluaciones válidas y consistentes, ser equitativo en el proceso de evaluación, evaluar continuamente, empoderar a los estudiantes y retroalimentar a los estudiantes.

Teacher Use of Formative Assessment Data for English Language Learners de Heritage & Chang (2012) se enfoca en la perspectiva del profesor a través de un análisis exploratorio. El estudio indaga sobre la comprensión de los profesores de la naturaleza y los propósitos evaluativos de la evaluación formativa y sobre su respuesta pedagógica a los datos que esta suministra. Los autores hicieron encuestas y grupos focales para conocer las perspectivas de los profesores. En este estudio, la mayoría de los profesores participantes no entendían a cabalidad los propósitos y usos de los datos obtenidos de la evaluación formativa. Igualmente, se reveló que los profesores tenían una postura evaluativa principalmente sumativa, que la respuesta pedagógica a los datos de la evaluación formativa era volver a enseñar lo que necesitaba refuerzo, y que era necesario contar con evaluaciones que proveyeran datos detallados y confiables. En nuestra investigación, es probable que también demos cuenta del nivel de comprensión de los docentes respecto a la evaluación formativa en el aula. Igualmente, resaltamos que los autores mencionen los aspectos culturales y organizacionales de una institución como elementos determinantes en la utilización de la evaluación formativa. De acuerdo con Heritage & Chang (2012) la evaluación sumativa es la imperante en las instituciones, y este hecho merma el uso de la evaluación con propósitos formativos. En nuestra investigación, es muy importante tener en cuenta todos los aspectos que inciden en la utilización o no de la evaluación formativa con el fin de llevar a cabo nuestra caracterización.

La Evaluación Formativa y Evaluación orientada al Aprendizaje en Educación Superior: una revisión internacional de Barrientos (2012-2013) trata de conocer los estudios realizados en la literatura internacional sobre Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Se usa una metodología cualitativa y un análisis documental. La técnica empleada es la búsqueda bibliográfica, la cual se ha llevado a cabo en bases de

datos reconocidas como ERIC, WOK y Google Scholar. En su investigación, el autor encontró que los temas más recurrentes sobre evaluación formativa en la literatura internacional son: evaluación formativa vs evaluación sumativa, los beneficios de la evaluación formativa, la introducción de la evaluación formativa en la educación superior, los roles y percepciones de estudiantes, profesores e instituciones respecto a la evaluación formativa, el *feedback*, el uso de las TIC como instrumentos de evaluación formativa, aproximaciones teóricas al concepto de evaluación formativa, evaluación alternativa vs evaluación tradicional y las relaciones entre la evaluación formativa y el aprendizaje. Igualmente, se halló que los conceptos: evaluación alternativa, evaluación auténtica, evaluación para el aprendizaje, evaluación orientada al aprendizaje, autoevaluación, coevaluación y evaluación entre pares, y evaluación compartida se relacionan con la evaluación formativa en la literatura internacional. Este hallazgo nos permitió ampliar nuestra visión de lo que significa la evaluación formativa, y de esta forma logramos enriquecer nuestras reflexiones en torno al tema desde diferentes perspectivas teóricas.

Role of Systematic Formative Assessment on Students' Views of Their Learning de Areiza (2013) presenta los resultados de un estudio cualitativo sobre las percepciones de los estudiantes de su proceso de aprendizaje antes y después de la implementación de una evaluación formativa sistemática. Se siguió un enfoque exploratorio, descriptivo e interpretativo. La recolección de datos se hizo con transcripciones de grabaciones y el análisis fue inductivo y deductivo. El autor halló que la evaluación formativa les ayudó a los estudiantes a estar conscientes de su competencia comunicativa y a experimentar éxito en su aprendizaje; de la misma manera, los estudiantes identificaron los propósitos de este tipo de evaluación. Este estudio es significativo para nosotros porque además de ser una fuente local, es una investigación que nos permite saber qué sucede en términos de evaluación formativa en Colombia en el contexto de la enseñanza de lenguas. Finalmente, el autor nos muestra cómo ven los estudiantes la evaluación formativa: un proceso transparente que permite identificar fortalezas y debilidades, y que aumenta el aprendizaje.

Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado de García (2014) presenta los resultados de uno de los objetivos de un proyecto de investigación sobre evaluación formativa. Se trata de un estudio de caso múltiple sobre los sistemas de evaluación que predominan en las diferentes ramas del

conocimiento, sus sustentos conceptuales, sus competencias por evaluar y los condicionamientos que entran en juego en los sistemas de evaluación integrados y alternativos. Se usaron técnicas cuantitativas y cualitativas para la recolección de datos. Se hizo una triangulación de los datos y se siguieron enfoques inductivos y deductivos para hacer la categorización. Nuevamente, vemos que se reitera el uso de técnicas mixtas (cualitativas y cuantitativas) para la recolección de datos. Asimismo, los enfoques deductivos e inductivos fueron necesarios para un buen análisis de los datos. Los hallazgos del estudio sugieren que las resistencias y paradojas a la hora de llevar a cabo la evaluación formativa tienen su raíz en las creencias de los profesores, las culturas organizacionales, los condicionamientos institucionales y la incertidumbre de los docentes en cuanto a la aplicación de la evaluación formativa. De esta investigación destacamos la aclaración de que los sistemas de evaluación condicionan la forma de estudiar y aprender del estudiante, y la forma de enseñar del profesor. De igual forma, nos parece vital la descripción de las resistencias y las paradojas que implican la evaluación formativa en profesores. Las resistencias halladas son: resistencia al cambio, ausencia de condiciones óptimas, falta de tiempo, falta de formación y experiencia en el uso de la evaluación formativa, un elevado número de estudiantes por clase y concepciones no interiorizadas. Y las paradojas son: ¿evaluar para aprender o controlar?, ¿en qué centrarse: las finalidades de la evaluación o las técnicas de evaluación?, criterios de evaluación versus criterios de calificación y las dicotomías objetividad/subjetividad y justicia/injusticia. Para García (2014):

La paradoja que vive con mayor intensidad el profesorado participante de esta investigación es la dificultad de conciliar una evaluación cualitativa con énfasis en el seguimiento y en la calidad del aprendizaje, con una retroalimentación cualitativa como fuente de diálogo e información, y una evaluación cuya función es la calificación, con un fuerte peso en el control, la medición de resultados y los estándares de comparación (p.45).

Esta investigación tiene un gran valor para nosotros ya que nos muestra los obstáculos que impiden las prácticas de evaluación formativa en el ámbito universitario. Sin duda, se trata de factores decisivos que podremos observar en nuestra investigación.

First steps towards change: an approach to English assessment purposes, types of assessment and washback in the Bachelor of Arts in Modern Languages at Pontificia Universidad Javeriana de Barragán & Conde (2014) investiga cuáles son los propósitos que sustentan las prácticas evaluativas y cuáles son los efectos de las mismas. Para recolectar información, ellos hicieron uso de entrevistas, observaciones y técnicas para sacar información basadas en metáforas e imágenes sobre evaluación. Finalmente, ellos codificaron los datos con el software *Atlas.ti* para analizarlos e interpretarlos. Estos colegas nuestros encontraron que la evaluación formal e informal son las técnicas más usadas por los profesores en la Licenciatura, y que estas corresponden a los propósitos de evaluación del aprendizaje y los propósitos de evaluación para el aprendizaje, respectivamente. Esta investigación nos aporta mucho ya que corresponde con nuestra población por observar y analizar. Barragán & Conde nos permiten entender mejor en qué estado se encuentran los cursos de inglés de la Licenciatura en Lenguas de la Javeriana en términos evaluativos. Como consecuencia, podemos determinar con mayor certeza cómo seguir contribuyendo a la investigación en evaluación en la LLM de la universidad.

La evaluación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: hallazgos en la Escuela Normal de Atlacomulco de De Jesús (2015) presenta los principales hallazgos de un estudio sobre las estrategias de evaluación usadas por los docentes de la Escuela Normal de Atlacomulco, México. Se sigue una metodología cualitativa y un acercamiento etnográfico. La recolección de datos se hizo a través de observaciones, entrevistas y documentos escritos tales como: libretas, libros, exámenes y quizzes. En el estudio se encontró que las estrategias más comunes para valorar el desempeño de los estudiantes son: el uso de exámenes, quizzes, revisión de tareas, de ejercicios y participaciones. Las primeras dos estrategias se consideran sumativas y las otras tres, formativas. De este estudio aprendemos que la evaluación no se reduce a los exámenes y los quizzes; hay muchas formas de evaluar. Igualmente, que el examen de habilidades comunicativas como lectura, escritura, habla y escucha sigue siendo la principal forma de evaluación. Del de lectura, el autor resalta que los textos son tomados de libros especializados o páginas de internet sin tomar en cuenta el contexto de los estudiantes. De forma similar, los exámenes de escucha y gramática siguen un modelo estandarizado semejante a la prueba TOEFL. En cuanto a los quizzes, el autor halló que son considerados como mini exámenes de fácil y

frecuente aplicación de un enfoque eminentemente sumativo. Adicionalmente, el autor hace referencia a la revisión de tareas, de ejercicios y las participaciones en clase como otras formas de evaluación. De las tareas, se dice que sirven como actividades extra para afianzar los conocimientos adquiridos. En las sesiones de revisión de tareas, el profesor puede brindar retroalimentación superficial o profunda. Por ejemplo, el profesor puede revisar simplemente si se cumplió o no, o puede ir más allá y comprobar que todo esté correcto y explorar todas las posibles respuestas e interpretaciones. De la revisión de ejercicios, se dice que las más comunes son de gramática y las menos practicadas son de lectura y escritura. Según el autor, esta revisión puede tener lugar de forma colectiva con toda la clase o con cada estudiante de forma privada. En todo caso, la revisión de ejercicios tiene un alto grado de retroalimentación por parte del profesor. Por último, se dice que las participaciones de los estudiantes fueron constantes, y se pueden resumir en cuatro principales: participación a través de preguntas y respuestas, participación al pasar al tablero, participación en la lectura de diálogos y participación en la corrección de la pronunciación. Asimismo, se dice que las respuestas orales de los estudiantes son usualmente cuestionadas para verificar que haya una verdadera comprensión. Todas las estrategias de evaluación mencionadas son de vital interés para nuestra investigación.

English Teachers Classroom Assessment Practices de Saefurrohman & Balinas (2016) describe las prácticas evaluativas de profesores filipinos e indonesios de inglés en la secundaria. Se usan métodos de investigación cualitativos y cuantitativos. En el estudio se hizo uso del cuestionario, la entrevista y la observación para recolectar datos. Los resultados indican que la evaluación para el aprendizaje es el principal objetivo evaluativo para los profesores filipinos e indonesios. Asimismo, se encontró que ambos grupos de profesores proveían retroalimentación principalmente a través de comentarios escritos. Además, a la hora de diseñar las evaluaciones, el internet y los ejercicios de los libros de texto eran las fuentes de información más usadas. Este estudio nos muestra la importancia de tener en cuenta todos los procesos que se dan antes y después de una evaluación. Asimismo, nos da una mirada diferente de lo que es la evaluación en el salón de clases: un proceso que permite conocer el progreso de los estudiantes, y ayudarlos a alcanzar el éxito en su aprendizaje (Saefurrohman & Balinas, 2016). Además, los autores incluyen los objetivos principales para usar la evaluación formativa por parte de los profesores filipinos

e indonesios del estudio: agrupar a los estudiantes para propósitos instructivos en la clase, obtener información del progreso de los estudiantes, planear la instrucción, diagnosticar fortalezas y debilidades en la enseñanza, proveer retroalimentación a los estudiantes a medida que avanzan en el curso y preparar a los estudiantes para pruebas estandarizadas. Por último, resaltamos que en este estudio los métodos de retroalimentación usados por los profesores filipinos e indonesios fueron: retroalimentación verbal, lista de verificación, comentarios escritos, diarios, conferencia con los estudiantes, puntajes totales y notas cualitativas. En el siguiente apartado, presentaremos la teoría sobre evaluación que consideramos pertinente para el análisis de datos de nuestra investigación.

6. Marco teórico

De acuerdo con nuestros objetivos de investigación que apuntan a caracterizar las prácticas de evaluación formativa en los niveles Elemental, Intermedio Bajo y Avanzado Bajo de la asignatura de inglés en la LLM, creemos que es indispensable describir en profundidad los constructos en los que se fundamenta nuestro trabajo; a saber: la evaluación, la evaluación cuantitativa y cualitativa, la retroalimentación, la evaluación formativa y sumativa, y la evaluación en lenguas.

6.1. Evaluación

En primer lugar, consideremos algunos conceptos sobre evaluación. Tenbrink (2005) define la evaluación como la asignación de un valor a algo. En Bachman & Palmer (2010), la evaluación implica hacer juicios de valor y tomar decisiones con base en la información que se ha recopilado. El Marco Común Europeo de Referencia (2005) también habla de una separación conceptual entre un tipo de evaluación que es de control y una que se acerca más a la recolección de datos. Lo cierto es que existe una renovación del concepto de evaluación, que en palabras de Rosales (1990) se debe al: "Enriquecimiento de los ámbitos sobre los que se extiende la evaluación, de los criterios con los que se realizan juicios de valor y de las decisiones que se adoptan en relación con ellos" (p.13).

A pesar de que existe un gran interés por innovar en el ámbito educativo, el área de la evaluación sigue careciendo de un significado exacto. Según Hoffman (1999), la intención de definir el significado de evaluación en la acción educativa ha generado la mayoría de discusiones entre los educadores que se interesan por el tema. Habría que decir también que la evaluación se podría entender de diversas maneras y desde diferentes perspectivas, es por

esto que hay una alteración en su significado. Al respecto, Mora (2004) nos aclara que, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de las instituciones educativas, se da un valor y un significado a la evaluación.

De hecho, Parra (s.f.) menciona que el término evaluación se ha considerado como “instrumental” durante varios años. Asimismo, el autor afirma que la evaluación es un trofeo que muchos aspiran obtener. Es decir, en vez de ver la evaluación como una fuente de aprendizaje, los estudiantes la ven como una recompensa siempre y cuando se obtengan buenas calificaciones. De esta manera podemos afirmar que el autor ilustra lo que se conoce como evaluación sumativa. No obstante, en muchos casos no se ejecuta como un medio para tomar decisiones, pues si no se obtienen los resultados esperados, se castiga al estudiante haciendo que este repruebe. Por otra parte, Hoffman (1999) nos muestra la posición de algunos maestros frente al tema de la evaluación basada en la experiencia de su oficio. Estos maestros afirman lo siguiente: “Dar una nota es evaluar, hacer una prueba es evaluar, el registro de las notas se denomina evaluación” (p.3). En sus pláticas ocasionales con maestros, Hoffman escuchaba ideas de evaluación relacionadas con el juzgamiento, el autoritarismo y la arbitrariedad. Sin embargo, Hoffman decide acuñar el concepto de evaluación como una reflexión constante que ejerce el docente sobre su realidad. Se debe agregar que, para Hoffman, esta reflexión es también un proceso interactivo en el cual educandos y educadores realizan juntos una trayectoria de construcción de conocimiento. Asimismo, Orjuela (2009) afirma que, en este proceso, el maestro que ejecuta la evaluación debe mirar más allá de lo instrumental. En otras palabras, la perspectiva del maestro debe mostrarse como un sujeto portador de saberes desde diferentes perspectivas como la psicología, la pedagogía y la didáctica que le permitan rebasar los límites impuestos por el sistema educativo tradicional.

Por su parte, Díaz y Rojas (2014) nos dicen que la evaluación puede ser entendida como un proceso dirigido hacia los cambios de las conductas y rendimientos, mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos. Hecha esta salvedad, la evaluación es para el profesor el perfeccionamiento de su razón de ser. Para estos autores, contrario a las ideas de los maestros que mencionaba Hoffman, la idea de evaluación no debe confundirse con la tarea de calificar; la evaluación es más bien un medio que permite verificar si se están adquiriendo los conocimientos del plan de estudios

o si hay avances tales como un cambio de actitud del estudiante frente a su proceso de aprendizaje.

Además, la evaluación obtiene información para caracterizar y mejorar la calidad de la educación. Con respecto a lo anterior Duarte et al. (2000) nos dicen que la evaluación no solo sirve para mirar el proceso del estudiante, sino también ayuda a hacer planeación académica, mejorar los planes de estudio, definir la vinculación, permanencia o exclusión de docentes, estudiantes o instituciones educativas, entre otras. En vista de que la evaluación puede acompañar tanto el proceso de los estudiantes como el de los profesores, es necesario ver cómo esta condiciona la manera en la que estos la abordan.

Al respecto, Morales (2010) señala que los profesores, primero se enfocan en lo que van a enseñar y después se preocupan por diseñar exámenes que den cuenta de lo aprendido en clase. En los estudiantes, el proceso es inverso; ellos primero quieren saber cómo serán evaluados, para así decidir qué y cómo estudiar. De hecho, Morales (2010) señala: "En definitiva, el cómo estudia el alumno depende de cómo pregunta el profesor" (p.5). Dependiendo de la forma de evaluar del profesor, el estudiante decide si adoptar un enfoque superficial o profundo de estudio. El superficial tiene que ver con la memorización y tener esquemas claros, mientras que el profundo se distingue por su énfasis en la comprensión y en establecer relaciones para un amplio aprendizaje. La forma de evaluar del profesor motiva al estudiante a estudiar de cierto modo.

Scouller (como se cita en Morales, 2010) muestra que un enfoque superficial es ideal para un examen tipo test, y un enfoque profundo es la mejor opción para la prueba abierta. Un profesor que solo evalúe a través de tests puede estar en contradicción con su entusiasmo por el enfoque profundo de estudio en su asignatura. Morales (2010) afirma que los estudiantes estudian para aprobar las asignaturas y obtener buenas notas. Si ellos se dan cuenta de que no es necesario ir a clases para cumplir su objetivo, es posible que dejen de ir y simplemente se limiten a aprender conceptos de memoria. Es importante que el profesor esté consciente de cómo evalúa para así poder orientar de la mejor forma a sus estudiantes respecto a cómo estudiar.

La evaluación es muy importante en los procesos de enseñanza. Una inapropiada forma de evaluar puede desmotivar a los estudiantes y minar su curiosidad. Morales (2010) dice: "Con nuestro modo de evaluar podemos estropear la eficacia de unas clases excelentes,

bien preparadas y que gustan a los alumnos” (p.7). Si el docente da demasiado énfasis a las calificaciones, es posible que los ávidos de conocimiento se limiten a estudiar para aprobar. La forma de evaluar del profesor puede provocar que los estudiantes opten por hacer un estudio profundo de lo que se examina y un estudio superficial de lo que realmente les interesa aprender. Esta dinámica es muy común en la práctica evaluativa tradicional la cual se divide en dos tipologías principales que son evaluación cuantitativa y evaluación cualitativa.

6.2. Evaluación cuantitativa y evaluación cualitativa

La evaluación cuantitativa se caracteriza por tener propósitos instrumentales, a diferencia de la evaluación cualitativa que tiene propósitos significativos. ¿Qué diferencias hay entre estos tipos de evaluación? Según Bolívar (2000) la evaluación cuantitativa concibe la realidad como independiente del observador. Este tipo de evaluación tiene un diseño previamente planificado y sus objetivos son: hallar generalidades, objetividad y resultados medibles. En contraste, la evaluación cualitativa ve la realidad como una construcción social. En este tipo de evaluación, la subjetividad de los observadores, los casos representativos y la evaluación de procesos es lo más relevante. Además, aquí el diseño de la evaluación es emergente y tiene en cuenta el contexto específico de los evaluados. A pesar de las diferencias, cabe mencionar que ambas formas de evaluación (cuantitativa y cualitativa) pueden ser usadas para incentivar el aprendizaje instrumental o significativo de los estudiantes.

Por otro lado, de ambas formas de evaluar, la evaluación cuantitativa es la más asociada a las notas. ¿Qué papel cumplen estas para los estudiantes universitarios? De acuerdo con Crooks (como se cita en Morales, 2010):

Hay evidencia de que los estudiantes obtienen mayor aprendizaje de la evaluación cuando se proporciona retroalimentación sin calificaciones. Cuando se proporcionan las notas, estas parecen predominar en el pensamiento de los estudiantes, y son vistas como el propósito real de la evaluación (p.17).

Aunque las notas son aún necesarias en el sistema educativo actual, no deberían ser lo más importante a la hora de evaluar el desempeño de los estudiantes. Boud, Yorke, Brown & Smyth (como se cita en Morales, 2010) dicen que no podemos seguir con la práctica

tradicional de ver los exámenes y evaluaciones como el fin del proceso educativo en la universidad. Más bien, debemos ver las evaluaciones como oportunidades de mejora en la enseñanza y el aprendizaje en todo el transcurso del periodo académico. En el caso de las evaluaciones finales, por ejemplo, es vital que haya una retroalimentación y reflexión acerca de los objetivos cumplidos e incumplidos en el curso. De esta manera, la socialización de resultados académicos no se limita a la tarea de asignar notas, sino que esta se configura como otra oportunidad de reflexión y aprendizaje. Así como las notas no deberían ser el propósito de la evaluación, los exámenes no deberían ser el objetivo de la educación. Infortunadamente, como Ketabi & Ketabi (2014) señalan, la forma de evaluación más común es el *testing*, y los estudiantes rara vez hallan una conexión lógica entre evaluación y aprendizaje. En este respecto, Brown (2004) hace una distinción entre los términos *testing* y *assessment*. *Testing* se asocia a una forma de evaluación que se realiza de acuerdo con unas condiciones de tiempo y espacio rígidas. En contraste, el *assessment* consiste simplemente en recolectar información relevante de forma sistemática. Por tanto, el *assessment* se lleva a cabo todo el tiempo durante la enseñanza a través de actividades diversas, mientras que el *testing* se ejecuta cada cierto tiempo. Ejemplos de *testing* pueden ser los parciales universitarios y los exámenes de proficiencia de la lengua. Ahora bien, tanto el *assessment* como el *testing* son instrumentos evaluativos que permiten proveer retroalimentación sobre el desempeño del estudiante. Esto se puede llevar a cabo desde una perspectiva formativa o sumativa. La primera, se concentra en el proceso del estudiante para incentivar el aprendizaje. En contraste, la segunda, tiene como foco los logros obtenidos por el estudiante en un tiempo determinado de forma acumulativa. Generalmente, la evaluación cualitativa se asocia a un enfoque formativo y la evaluación cuantitativa a un enfoque sumativo. Hay autores que disocian ambos tipos de evaluación y hasta las tratan de antagónicas; no obstante, también hay autores que las relacionan. Por ejemplo, Morales (2010) afirma que: "Toda evaluación sumativa puede (y ciertamente debería) ser también formativa" (p.13). Aunque la evaluación sumativa se concentra en medir resultados y mejoras académicas de los estudiantes de forma cuantitativa (Bolívar, 2000), también puede llegar a ser formativa si se lleva a cabo con el objetivo de promover el aprendizaje. Según lo anterior Morales (2010) nos dice que:

Cualquier tipo de evaluación sumativa debe tener una doble finalidad; una es la que se refleja en una nota, y otra contribuir al aprendizaje del alumno. Esta función no la da, o la da muy pobremente, una simple nota o un juicio muy general (del tipo bien, regular, etc.) o comentarios muy breves. Hace falta una información de retorno mucho más específica, de manera que el alumno se dé cuenta de en qué está bien y en qué está mal y cómo puede mejorar (p.33).

Esta información específica y detallada de las fortalezas y debilidades del estudiante en su proceso de aprendizaje, es lo que se conoce como retroalimentación.

6.3. La retroalimentación

Numerosos autores mencionan la retroalimentación como una alternativa formativa, la cual no se reduce a las calificaciones. Para Petchprasert (2012) la retroalimentación radica en brindar información sobre el proceso de aprendizaje del estudiante respecto a lo que está aprendiendo y lo que ha aprendido. Por su parte, Kilman (2016) afirma que el propósito de la retroalimentación es contribuir al mejoramiento del desempeño o habilidades del estudiante. A diferencia de las calificaciones que solo arrojan un resultado, la retroalimentación busca generar un cambio en el estudiante dándole la información necesaria para que corrija sus errores y fortalezca sus competencias. La retroalimentación es un complemento a las notas en el sentido que va más allá de solo identificar errores y aciertos. En su lugar, la retroalimentación provee una retroalimentación detallada a los estudiantes sobre lo que deben hacer para mejorar. Según Morales (2010), la retroalimentación efectiva es más prospectiva que retrospectiva. Una simple nota o comentario breve en muchos casos no responde a lo que debe mejorar el estudiante y cómo hacerlo de forma satisfactoria. De acuerdo con Fink (2008), una retroalimentación óptima debe ser frecuente, inmediata, discriminatoria (mostrar diferencias claras en niveles de desempeño) y empática. Una buena retroalimentación en la evaluación, permite que los estudiantes sean capaces de identificar debilidades para convertirlas en fortalezas en su proceso de aprendizaje. Estos resultados positivos se pueden alcanzar sin importar si la evaluación es cuantitativa o cualitativa. De esta manera, el Instituto cervantes (2002) afirma:

La retroalimentación sólo funciona si el receptor está en situación (a) de fijarse, es decir, está atento, motivado y acostumbrado a la forma en que llega la información; (b) de recibir, es decir, no está inundado de información y tiene una forma de registrarla, organizarla y personalizarla; (c) de interpretar, es decir, tiene suficientes conocimientos previos y es suficientemente consciente para comprender el asunto cuestionado y no realizar acciones contraproducentes, y (d) de integrar la información, es decir, tiene tiempo, orientación y recursos adecuados para reflexionar, integrar y, de este modo, recordar la información nueva. Esto supone cierta capacidad de dirigirse a uno mismo, lo que requiere la preparación para conseguir tal dirección autónoma, el control del propio aprendizaje y el desarrollo de formas de actuar según la retroalimentación recibida (p.186).

De estas recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) podemos concluir que para que la retroalimentación sea efectiva, es menester un trabajo conjunto de profesores y estudiantes. Ambos deben estar interesados en que la retroalimentación contribuya al aprendizaje.

A la hora de evaluar intervienen diferentes tipos de retroalimentación. Por un lado, Véliz (2008) nos habla de la retroalimentación positiva y la negativa en la evaluación. La primera es descriptiva y le dice al estudiante lo que puede hacer en la lengua meta, mientras que la segunda es prescriptiva y le dice lo que no se puede hacer debido a las reglas gramaticales de la lengua. Esta retroalimentación negativa a su vez se divide en dos tipos: preventiva y reactiva. La inicial, intenta evitar que los estudiantes cometan errores proveyendo de antemano explicaciones detalladas de gramática; entretanto, la siguiente ocurre justo después del error y puede manifestarse de manera explícita o implícita. Por otro lado, Petchprasert (2012) hace alusión a la retroalimentación por esfuerzo y a la retroalimentación por habilidad o inteligencia. Si bien el segundo tipo es el más común, el autor resalta que la retroalimentación basada en el esfuerzo puede contribuir a aumentar la motivación y determinación de los estudiantes a aprender y superar dificultades en su proceso.

6.4. Evaluación formativa

El Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación de Lenguas define la evaluación formativa como: “Un proceso continuo de acopio de

información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos” (Instituto Cervantes, 2002, p.186). Por su parte Allal (1980) y Dylan (2009) la definen como un medio que permite identificar dificultades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes para hacer ajustes en las prácticas de enseñanza. Otros autores como Buscà et al. (2010) señalan que la evaluación formativa tiene como meta principal incentivar el aprendizaje de los estudiantes, en vez de concentrarse en las notas y el control del alumnado. Además, no solo permite saber en qué estado se encuentran los estudiantes en el proceso, sino que también guía al docente hacia alternativas más efectivas de instrucción. La evaluación formativa no solo se limita a mejorar el desempeño de estudiantes, sino que también puede tener un efecto positivo en profesores, programas de estudio e instituciones en general.

Según Dylan (2009) la evaluación formativa puede ser aplicada a diferentes tipos de aprendizaje, contextos educativos y rangos de edad. Todos los estudiantes se pueden beneficiar entonces de esta forma de evaluar que, en vez de concentrarse en criticar y comparar, busca que todos los estudiantes desarrollen todo su potencial. Igualmente, Black & William (como se cita en Ketabi & Ketabi, 2014): “Revisaron más de 250 artículos y libros para examinar el efecto de la evaluación formativa sobre el rendimiento de los estudiantes. Encontraron que el empleo de diferentes métodos para evaluar al estudiante durante el curso mejoraría el éxito de los mismos” (p.439). En pocas palabras, las investigaciones de estos autores muestran la importancia de hacer uso de la evaluación formativa en el aula.

Por su parte, Morales (2010) provee un pequeño resumen de lo que implica la evaluación formativa. Este autor nos dice que esta comprende, en primera instancia, facilitar el aprendizaje. Por el lado del profesor, le informa sobre cuáles son los diferentes problemas, ritmos y estilos de aprendizaje que hay en el aula. En cuanto al estudiante, le permite darse cuenta a tiempo de lo que debe mejorar, cómo lo va a lograr, qué es lo más importante y cuál es el nivel de exigencia. No hay reglas establecidas para determinar cuándo se debe llevar a cabo este tipo de evaluación; el docente la puede aplicar con frecuencia o eventualmente. De igual forma, las necesidades de los estudiantes serán la guía que permita tomar decisiones acertadas en este respecto. Es importante recalcar que la

evaluación formativa no está separada de la enseñanza; ambas se complementan. Es así como la evaluación se puede ejecutar de manera formal o informal, y la calificación no es la finalidad, sino el aprendizaje.

Dentro del concepto de evaluación formativa podemos encontrar diferentes tipos de evaluación. Los principales son: autoevaluación, coevaluación, evaluación de pares y evaluación alternativa. Según la Universidad Santo Tomás (s.f.) la autoevaluación: "Es el proceso donde el alumno valoriza su propia actuación. Le permite reconocer sus posibilidades, limitaciones y cambios necesarios para mejorar su aprendizaje". Gracias a la autoevaluación, el estudiante tiene la oportunidad de desarrollar una mayor autonomía en su proceso de aprendizaje puesto que a través de este ejercicio de autoexamen se fortalecen sus procesos metacognitivos. Cabe mencionar que en la autoevaluación tanto el profesor como el estudiante pueden determinar de forma conjunta o por separado qué criterios serán evaluados (Moreno, 1999).

Asimismo, según el Instituto Cervantes (2002) la autoevaluación puede servir: "Como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz" (p.192). No obstante, Blue (1994) nos advierte que: "Es ampliamente reconocido que a los estudiantes les puede resultar difícil ser objetivos con respecto a su propio nivel de lengua, o que no tengan las experiencias necesarias para hacer juicios de este tipo" (p.18). Aunque la autoevaluación es una manifestación de la evaluación formativa muy útil para incentivar el aprendizaje, debe realizarse con cuidado. Los estudiantes, primero, con la ayuda de su profesor deben aprender cómo evaluar para que el ejercicio de la autoevaluación facilite los procesos de aprendizaje.

En cuanto a la coevaluación, la misma universidad afirma que: "Es el proceso de valoración conjunta que realizan los alumnos sobre la actuación del grupo, atendiendo a criterios de evaluación o indicadores establecidos por consenso". En la coevaluación todos los integrantes del grupo asumen el papel de evaluadores, así que se estimula la participación de todos en la formulación de críticas constructivas que beneficien a los evaluados. No obstante, la coevaluación a menudo se confunde con la evaluación de pares. La diferencia entre las dos es que en la coevaluación tanto el estudiante evaluador como el estudiante evaluado plantean los criterios de evaluación en consenso, mientras que en la

evaluación de pares solo los estudiantes evaluadores toman decisiones respecto al diseño y la forma de aplicación de la evaluación.

Finalmente, dentro del concepto de evaluación formativa encontramos la evaluación alternativa, la cual se centra en el saber hacer y en las competencias de los estudiantes, y abarca dos modalidades de evaluación: evaluación auténtica y evaluación de ejecución. "La evaluación de ejecución requiere que los estudiantes, en un momento determinado, demuestren, construyan, desarrollen un producto o solución a partir de unas condiciones definidas y estándares, y la auténtica se basa en la realización de tareas reales" (Mateo, 2008, p.15). Este nuevo enfoque evaluativo surge como una alternativa a la evaluación tradicional o heteroevaluación que quita a los estudiantes toda participación en los procesos de evaluación y se limita a valorar el nivel de conocimiento adquirido. La evaluación alternativa evalúa en contexto y lo hace a través de diversas herramientas como: "experimentos de los alumnos, proyectos, debates, Portafolios, productos de los estudiantes" (Mateo, 2008, p.16). En todo caso, se busca que el estudiante demuestre sus conocimientos en tareas reales.

Hasta ahora, se ha mostrado la evaluación formativa como una práctica que vale la pena en el ámbito educativo. Sin embargo, no está exenta de dificultades. Para los profesores hay dos principales: trabajo extra y una percepción negativa por parte de colegas del trabajo (Morales, 2010). El esfuerzo extra se refiere a la necesidad de elaborar y corregir evaluaciones desde una perspectiva formadora, no calificadora. Asimismo, los docentes que practican la evaluación formativa con regularidad deben reservar preguntas y temas para los exámenes de promoción oficiales. Por otra parte, los profesores que ven la evaluación como un medio para aprender pueden llegar a ser objeto de sospechas y críticas por parte de sus colegas y jefes de trabajo. Es posible que algunos estudiantes con bajo desempeño en otras asignaturas tengan buenos resultados por la práctica de la evaluación formativa, y esto puede suscitar sospechas e incomodidades para el docente formador. En otras palabras, llevar a cabo la evaluación formativa no está libre de dificultades.

Hay varias razones para estas situaciones de tensión. De acuerdo con Morales (2010), en algunas culturas, el fracaso de los estudiantes es un indicador de calidad y de nivel de exigencia académica. Si una gran cantidad de estudiantes aprueba una materia con mucha facilidad, es posible que los colegas y jefes del profesor encargado duden de la calidad

educativa de su curso asignado. El profesor está entonces en un dilema entre acoplarse a las prácticas evaluativas de su entorno laboral y ayudar a los estudiantes a aprender a través de la evaluación.

A pesar de estos obstáculos para aplicar la evaluación formativa, aún hay muchas razones para incluirla en el aula. Una de ellas tiene que ver con incrementar la motivación de los estudiantes. Bandura (como se cita en Morales, 2010) dice que la evaluación formativa puede ser útil para reforzar la autoeficacia de los estudiantes. Si los profesores les dan a sus estudiantes múltiples oportunidades de experimentar el éxito en la evaluación, estos pueden desarrollar una mayor confianza en sí mismos. Por lo tanto, es importante que los docentes no se limiten a hacer comentarios positivos; las meras palabras de aliento no son suficientes para contribuir al desarrollo de la autoeficacia de los estudiantes. Por el contrario, algunas actividades lúdicas y de trabajo en equipo pueden elevar la autoeficacia de los estudiantes si les ofrecen oportunidades de sentir el triunfo en el aprendizaje. Las experiencias positivas con la evaluación pueden lograr que los estudiantes tengan una actitud más optimista y tranquila hacia ella.

El éxito de la evaluación formativa depende de varios elementos. Según Broadfoot et al. (como se cita en Dylan, 2009) para que la evaluación formativa tenga un impacto positivo en el aprendizaje se deben dar cinco condiciones:

- 1) la provisión de retroalimentación efectiva a los alumnos, 2) el involucramiento activo de los alumnos en su propio aprendizaje, 3) el ajuste de la enseñanza teniendo en cuenta los resultados de la evaluación, 4) un reconocimiento de la profunda influencia que tiene la evaluación sobre la motivación y la autoestima de los alumnos, las cuales tienen cruciales influencias en el aprendizaje; y 5) la necesidad de los alumnos de ser capaces de evaluarse a sí mismos y comprender cómo mejorar (p.22).

Estas cinco máximas de la evaluación formativa son un resumen de lo que implica implementarla en el aula. De igual modo, en esta evaluación para el aprendizaje el involucramiento de los estudiantes es primordial. Los estudiantes dejan de ser actores pasivos que se limitan a recibir notas, y ahora se comprometen con todo el proceso de evaluación. Por ejemplo: a través de la autoevaluación y la coevaluación, los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre el de sus compañeros. Asimismo, el profesor puede ser una persona más sensible a las

necesidades de los estudiantes ya que usa la evaluación formativa como una herramienta didáctica y diagnóstica al mismo tiempo. En la evaluación formativa, estudiantes y profesores trabajan hombro a hombro para facilitar el aprendizaje. De igual manera, se puede ver una mayor conexión entre la evaluación y la enseñanza en el aula. Las cinco máximas presentadas corresponden con nuestro entendimiento de lo que significa la evaluación formativa.

6.5. Evaluación sumativa

Ahora profundicemos en el concepto de evaluación sumativa. Para Pérez (2000) la evaluación sumativa se encarga de informarnos sobre los resultados obtenidos. Es decir, asigna un valor a los productos finales del proceso más no se enfoca en el proceso mismo. Por ende, también revela las necesidades que se han podido satisfacer gracias a la aplicación del plan de estudios, siempre y cuando la evaluación se adhiera al contenido del mismo. En otros términos, hay una relación evidente entre la consecución de logros y la satisfacción de necesidades. En la evaluación sumativa, estas dos variables se miden desde una perspectiva externa con el fin de garantizar la objetividad de los resultados. Asimismo, Pérez (2000) afirma que este tipo de evaluaciones obedecen a un diseño fijo; es decir, la elaboración de la evaluación sumativa antecede a los procesos de aprendizaje y enseñanza en el aula.

Por su parte, Harlen (2005) nos dice que, en el caso de la evaluación sumativa, existen varias maneras de utilizar la información sobre el rendimiento del estudiante. En primer lugar, para hacer un seguimiento interno del proceso de los estudiantes e informar a los padres. En segundo lugar, para obtener una certificación o acreditación del aprendizaje por parte de un organismo externo. Finalmente, también se utiliza para monitorear el desempeño de los maestros y las escuelas.

Asimismo, Harlen (2005) dice que los usos sumativos de la evaluación pueden agruparse en internos y externos. En cuanto a lo interno, se habla sobre el uso de calificaciones regulares para el mantenimiento de registros, las decisiones sobre los cursos y los juicios de los maestros. No obstante, lo externo hace referencia a la certificación por organismos de examen o para las calificaciones profesionales, es decir, la selección para el empleo o para la educación posterior o superior.

La evaluación sumativa permite obtener un diagnóstico de los conocimientos concretos de una disciplina además de ser un instrumento de recolección de datos que son utilizados para tomar decisiones. Las determinaciones que se toman a partir de esa información recolectada muchas veces se distancian de una preocupación sincera por mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, la evaluación sumativa puede constituirse en un instrumento con matices formativos.

Al respecto, Taras (2009) nos dice que, al centrarse en los procesos de evaluación en oposición a las funciones de evaluación, es por un lado más fácil ser explícito en nuestros procedimientos y, en consecuencia, mejorarlos. Todos estos procesos de la evaluación sumativa permiten medir el alcance de los objetivos y metas que se proponen en la evaluación formativa. Asimismo, tanto Bolívar (2000) como Morales (2010) afirman que la evaluación sumativa puede llegar a ser formativa si se realiza con la meta de contribuir al aprendizaje del estudiante.

6.6. Evaluación en lectura y escritura

En nuestra investigación, nos enfocamos en las prácticas de evaluación formativa relacionadas con el componente de lectura y escritura en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Es importante para nosotros tener un soporte teórico que nos permita indagar sobre las posibilidades formativas que se presentan en la evaluación de la lectura y la escritura.

Iniciemos con la evaluación en lectura. De acuerdo con Muñoz (2009) la lectura es una interacción entre un lector y un texto en la que un conjunto de saberes lingüísticos y conceptuales intervienen en los procesos de comprensión. Tanto el nivel de suficiencia, como los conocimientos del lector frente al tema de lectura inciden en el nivel de entendimiento de un texto. Igualmente, las estrategias de lectura son determinantes a la hora de abordar un texto. Grabe & Stoller (como se cita en Muñoz, 2009) hablan de procesos de bajo y de alto nivel en la lectura. Los de bajo nivel se refieren al reconocimiento de vocabulario y formas gramaticales y los de alto nivel, a la comprensión, los esquemas y la interpretación de un texto. Block (como se cita en Muñoz, 2009) afirma que los lectores que usan estrategias generales de comprensión como anticiparse al contenido e identificar ideas principales son más exitosos que los lectores que se concentran en estrategias locales como indagar por el significado de una palabra u oración.

En el contexto específico de enseñanza de lenguas, una alternativa evaluativa usual es el *testing*, que resulta ser la forma más sencilla de evaluar porque permite respuestas predeterminadas (Muñoz, 2009). No obstante, hay otras formas de evaluación que obedecen a la práctica de la evaluación alternativa. Estas involucran el uso de Portafolios, diarios, tareas, autoevaluación y evaluación de pares. Tanto el *testing* como las evaluaciones alternativas cumplen una función puntual que es útil o no dependiendo del propósito evaluativo.

Por su parte, Brown (2007) nos muestra una serie de estrategias y conceptos clave para entender cómo se debería llevar a cabo la enseñanza y evaluación de la lectura. Lo primero que el autor explica son las formas de procesar la información de los lectores: *Bottom-up* y *Top-down*. La primera se basa en la habilidad de reconocer signos lingüísticos y la segunda, en el conocimiento del mundo para entender un texto. Lo que resalta Brown (2007) es la necesidad de hacer uso de ambas estrategias para llegar a una lectura interactiva que proporcione una mayor comprensión. Igualmente, el autor incluye las siguientes estrategias para la comprensión de lectura: identificar el propósito de la lectura, fijarse en las reglas gramaticales para hacer decodificación ascendente (*bottom-up*) del texto, usar la lectura global (*skimming*) para las ideas generales, usar la lectura específica (*scanning*) para la información concreta, usar el mapeo semántico o *clustering*, distinguir entre el significado explícito e implícito, analizar el vocabulario e identificar marcadores de discurso.

Luego, Brown (2007) hace unas recomendaciones para la enseñanza y la posterior evaluación de la lectura. La primera consiste en no pasar por alto o subestimar ningún enfoque específico en las habilidades de lectura. La segunda hace referencia a la importancia de usar técnicas que sean intrínsecamente motivantes. La tercera, en mantener un balance entre la autenticidad (*authenticity*) y la inteligibilidad (*readability*) en la elección de los textos. Asimismo, Nuttall (como se cita en Brown, 2007) menciona tres recomendaciones concernientes a la enseñanza de la lectura. Primero, la pertinencia del contenido (*suitability of content*) que se refiere a que el texto sea interesante y apropiado las metas de aprendizaje de los estudiantes. Segundo, el aprovechamiento (*exploitability*) que habla de qué tanto un texto puede usarse para propósitos didácticos y para la integración de otras habilidades comunicativas. Finalmente, la inteligibilidad (*readability*) que hace referencia al nivel de dificultad del léxico y de la estructura general del texto, el cual se

busca que rete, pero no abrume a los estudiantes. Retomando a Brown (2007) encontramos otra recomendación muy importante: incluir ejercicios de *pre-reading*, *during-reading* y *after-reading* que se explican en la tabla 1.

Tabla 1

| Estrategias de lectura por Brown (2007) | | |
|--|---|---|
| Pre-reading | During-reading | After-reading |
| Consiste en introducir el tema al estudiante a través de técnicas como el <i>skimming</i> , <i>scanning</i> y predicción. La idea es que el estudiante tenga la oportunidad de sumergirse poco a poco en el texto. | Se refiere a darle un propósito al estudiante para leer; no solo porque el profesor lo ordena, sino porque hay una serie de tareas que se deben realizar. | Tiene que ver con comprobar la comprensión del texto a través de diversas actividades como: preguntas de comprensión, análisis del vocabulario, identificación del propósito del autor, discusión de líneas argumentales, examinación de estructuras gramaticales y ejercicios adicionales que impliquen la habilidad de escritura. |

En cuanto a la evaluación de la lectura, Brown (2007) nos dice que la comprensión, tanto en lectura como en escucha, no es observable. Por tanto, es necesario inferir la comprensión a partir de determinadas respuestas conductuales. Dichas respuestas se presentan en la tabla 2.

Tabla 2

Conductas que pueden indicar comprensión en la lectura²

| | |
|---------------|--|
| Hacer | El lector responde físicamente a una orden. |
| Elección | El lector selecciona de alternativas planteadas oralmente o por escrito |
| Transferencia | El lector resume verbalmente lo que se lee. |
| Respuesta | El lector responde preguntas sobre el texto. |
| Condensación | El lector sintetiza la información de un texto. |
| Extender | El lector proporciona un final a una historia. |
| Duplicar | El lector traduce el mensaje al idioma nativo o lo copia (nivel inicial, sólo para pasajes muy cortos). |
| Modelar | El lector agrupa elementos, por ejemplo, después de leer las instrucciones para el ensamblaje del texto. |
| Conversar | El lector se involucra en una conversación que indica un procesamiento apropiado de la información. |

En cuanto a la evaluación en la escritura, Brown (2007) también nos aporta desde la teoría. Por ejemplo, nos dice que no hay un consenso aún sobre a qué micro o macro habilidades darle más importancia en la evaluación. Sin embargo, el autor afirma que una clave para evaluar de forma exitosa es hacer que los estudiantes vean la evaluación como una retroalimentación que tiene como objetivo contribuir a mejorar sus habilidades escriturales. Esta recomendación está ligada a una perspectiva formativa de la evaluación, la cual busca promover el aprendizaje en el estudiante y se enfoca en el proceso. Al respecto, Brown (2007) afirma:

² Igualmente, el autor incluye unas tipologías de lectura que son susceptibles de ser evaluadas. La lectura perceptiva, que se basa en el reconocimiento de símbolos, letras y palabras; la lectura selectiva, que se enfoca en morfología, gramática y vocabulario; la lectura interactiva, que se realiza involucrando otras habilidades comunicativas; y la lectura extensiva, que se concentra en el contenido, no en la forma. Así, dependiendo del tipo de lectura, el profesor puede diseñar una evaluación que dé cuenta de determinadas conductas de comprensión, así como del desarrollo de micro y macro habilidades de lectura.

El concepto de evaluación formativa es prominente en un curso que utiliza un enfoque de proceso para escribir: nuestras evaluaciones deben servir al propósito de facilitar la mejora en el trabajo escrito de un estudiante, y el juicio del producto final debe ocurrir solamente cuando tal evaluación sumativa es justificada (p.415).

Para llevar a cabo una evaluación formativa en el componente de escritura es vital concentrarse en el proceso, y no en el mero producto. Para tal fin, Brown (2007) nos da las siguientes sugerencias:

- Centrarse en el proceso de escritura que conduce al producto escrito final;
- Ayudar a los escritores estudiantiles a comprender su propio proceso de composición;
- Ayudar a los estudiantes a construir repertorios de estrategias para pre-escritura, redacción y reescritura;
- Dar a los estudiantes tiempo para escribir y reescribir;
- Poner una importancia central en el proceso de revisión;
- Dejar que los estudiantes descubran lo que quieren decir mientras escriben;
- Dar a los estudiantes retroalimentación a lo largo del proceso de composición (no justo en el producto final) a medida que tratan de acercar su expresión a la intención;
- Alentar la retroalimentación tanto del instructor como de sus compañeros;
- Incluir conferencias individuales entre maestro y alumno durante el proceso de composición (p.392).

Una manera alternativa de evaluar la habilidad de la escritura es el uso del Portafolio. El Portafolio reúne las características sugeridas por Brown para evaluar un escrito como proceso y no como producto. Cushing (2002) define el Portafolio como una recopilación del trabajo del estudiante, que tiene un propósito y que lleva el historial de los esfuerzos del estudiante, su progreso, o sus logros en un área (o áreas) específicas. Cushing advierte que esta recopilación debe contener no solo el progreso evidenciado en la escritura, sino elementos que tienen que ver con la reflexión respecto del proceso de aprendizaje.

El Portafolio tiene varios elementos que lo convierten en un instrumento de aprendizaje formativo. El primer elemento es su naturaleza continua, que permite la reflexión y la

autocorrección. El segundo elemento es que se da en un contexto más real en donde no hay límites de tiempo, ni de temática. El tercer elemento formativo es el involucramiento de varias voces en el proceso de evaluación, es decir, quien lleva un Portafolio somete su escrito no solo a la opinión del profesor, sino a las de sus compañeros y a la de él mismo.

Cushing (2002) también nos aporta una serie de aspectos que se deben tener en cuenta en la evaluación de la escritura. Los elementos son: cuál es propósito de la evaluación, quiénes son los receptores de la misma, quiénes son los responsables de evaluar, cuáles son los criterios de evaluación y los factores de validez y fiabilidad de las pruebas. Después de hacer este ejercicio reflexivo y de adoptar una postura evaluativa formativa o sumativa, el profesor podría contar con la información suficiente para administrar las evaluaciones de escritura de forma apropiada. A continuación, procederemos a presentar la metodología investigativa de nuestro estudio.

7. Marco metodológico

Nuestra investigación es un estudio de caso descriptivo con enfoque cualitativo. Según Savenye & Robinson (s.f.), las investigaciones cualitativas tienen las siguientes características: se llevan a cabo en un ambiente natural, conciben la realidad como una construcción social, evidencian una evolución continua en sus elementos, son altamente descriptivas y no extrapolan sus resultados. Con respecto al estudio de caso Creswell (1998) lo define como: “La exploración de un caso restringido que se realiza sobre un periodo de tiempo a través de una recolección detallada y profunda que involucra diversas fuentes de información en un contexto amplio” (p.61). Nuestro estudio da cuenta de la definición de estudio de caso propuesta por Creswell. En primer lugar, hubo una exploración de un caso restringido en el sentido de que somos una investigación pionera en la caracterización de prácticas de evaluación formativa en el componente de lectura y escritura de los cursos de inglés de la LLM en la Universidad Javeriana. En segundo lugar, las observaciones de clase se llevaron a cabo durante un periodo de tiempo específico: un mes. Finalmente, se recolectaron datos de diversas fuentes de información tales como: entrevistas, observaciones y documentos. Es importante decir que, a pesar de haber explorado un nuevo caso de estudio, el objetivo principal de nuestra investigación fue una caracterización de un fenómeno que implicó una descripción exhaustiva del mismo. Según

Hernández y Baptista (2014) un estudio con esta metodología: "Busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice" (p.92).

Como consecuencia, podemos afirmar que este estudio cumple con todos los aspectos de la investigación cualitativa previamente enunciados. Por ejemplo, realizamos la investigación en un ambiente natural, como es el salón de clases, para dar cuenta de qué se hace en términos de evaluación formativa en la asignatura de inglés de la LLM de la Universidad Javeriana. Asimismo, nuestra investigación se valió de descripciones detalladas para caracterizar las prácticas de evaluación formativa en el aula. Durante todo el proceso, se mantuvo la idea de no generalizar los resultados a partir del análisis de los datos para no extrapolar los resultados obtenidos a otros contextos educativos. Además, en todo momento hubo procesos de estructuración y refinamiento del estudio. Finalmente, la principal fuente de recolección de datos fueron los investigadores, los cuales se valieron de observaciones, revisiones de documentos y entrevistas para cumplir sus objetivos de investigación.

7.1. Contexto y participantes

7.1.1. Contexto

Esta investigación se llevó a cabo en la Universidad Javeriana, sede Bogotá, específicamente en el programa de LLM. Este programa lleva funcionando 54 años en la oferta académica para formar profesores de lenguas. Adicional a esto, los estudiantes deben cursar 7 niveles de inglés durante su plan de estudios (Elemental, Básico, Pre-intermedio, Intermedio Bajo, Intermedio, Intermedio Alto y Avanzado Bajo). Para efectos de nuestra investigación decidimos seleccionar los niveles Elemental, Intermedio Bajo y Avanzado Bajo para evidenciar diferencias y similitudes en las prácticas de evaluación formativa en nuestra caracterización. Otras razones para seleccionar esta muestra poblacional corresponden a limitantes de tiempo y número de investigadores.

Cada nivel de inglés tiene 10 horas de intensidad horaria a la semana, los cuales se distribuyen en 4 horas para el componente de lectura y escritura, y 6 horas para el de gramática, escucha y habla. Las clases de inglés que seleccionamos para nuestra investigación son las correspondientes al componente de lectura y escritura, ya que se trabajan habilidades que se caracterizan por tener un énfasis en el proceso de aprendizaje, el

cual es el foco de la evaluación formativa. Por ejemplo, el uso del Portafolio como instrumento de evaluación formativa fue evidente en nuestras observaciones en el aula.

7.1.2. Participantes

La población que hace parte de nuestra investigación estuvo conformada por aproximadamente 60 estudiantes entre los 17 a 20 años y 3 profesores encargados de impartir la asignatura de inglés en los niveles Elemental, Intermedio Bajo y Avanzado Bajo de la LLM de la Pontificia Universidad Javeriana durante el 2017. La razón por la cual hicimos esta selección es porque consideramos necesario tener una muestra de participantes amplia que nos permitiera obtener datos significativos para la caracterización de las prácticas de evaluación formativa en esos niveles.

7.2. Instrumentos de recolección de datos

El ejercicio de caracterizar, según la Real Academia de la Lengua Española (s.f), implica: “Determinar los atributos peculiares de alguien o algo, de modo que claramente se distinga de los demás”. Decidimos hacer uso de diferentes instrumentos de recolección de datos que permitan describir cada una de ellas de una manera confiable a través de una triangulación de datos que garantizara un alto grado de objetividad en las conclusiones y resultados de la presente investigación. En la siguiente tabla, se pueden ver una descripción de los instrumentos de acopio de datos utilizados en la investigación.

Tabla 3

Instrumentos de recolección de datos de la investigación

| Instrumento | Tipo | Objetivo |
|--------------------------------|-------------|---|
| Entrevistas semi-estructuradas | Cualitativo | Describir y analizar las prácticas de evaluación formativa de la asignatura de inglés de la LLM de la Pontificia Universidad Javeriana. |
| Observación no participante | Cualitativo | Describir y analizar las prácticas de evaluación |

| | | |
|-------------------------------|-------------|---|
| | | formativa en la asignatura de inglés de la LLM de la Pontificia Universidad Javeriana. |
| Artefactos de los estudiantes | Cualitativo | Describir y analizar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de inglés de la LLM de la Pontificia Universidad Javeriana. |
| Programas de asignatura | Cualitativo | Describir y analizar las prácticas de evaluación formativa de la asignatura de inglés de la LLM de la Pontificia Universidad Javeriana. |

Para fines de esta investigación usamos unos mecanismos de recolección de datos tales como la observación directa. Según Hernández (2014), este método consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables. En este caso, este método fue aplicado en las aulas de los tres niveles de inglés mencionados anteriormente (ver Anexo A). Asimismo, hicimos tres entrevistas semi-estructuradas (ver Anexo C) de carácter cualitativo. Ryan, Grinnell y Unrau (como se cita en Hernández y Baptista, 2014) nos dicen que este tipo de entrevistas se basan en una guía de asuntos o preguntas, que permite al entrevistador introducir más preguntas para precisar conceptos, obtener mayor información y datos más significativos. Estas entrevistas fueron dirigidas a los profesores de los tres niveles de inglés observados.

Para diseñar la entrevista seguimos un proceso de cinco pasos: primero, discutimos con nuestra asesora de trabajo de grado las posibles preguntas pertinentes para el estudio y recibimos una orientación respecto al diseño de la entrevista y su naturaleza; segundo, hicimos una prueba piloto con un profesor de la universidad; tercero, revisamos los resultados obtenidos en la prueba piloto a la luz de los objetivos de la investigación; cuarto,

modificamos las preguntas de la entrevista dejando solo siete preguntas para cumplir nuestros objetivos; finalmente, llevamos a cabo las entrevistas semi-estructuradas oficiales con los profesores de inglés del estudio de los niveles Elemental, Intermedio Bajo y Avanzado Bajo de la LLM de la Universidad Javeriana. La información obtenida a través de los instrumentos de investigación fue filtrada, categorizada y sometida al análisis correspondiente. A continuación, describimos en detalle el proceso de análisis de datos.

8. Análisis de datos

8.1. Organización y manejo de los datos

Para llevar a cabo el análisis de los datos, hicimos uso de la codificación abierta propuesta por Strauss y Corbin (1990) cuya teoría sugiere discriminar los datos, examinarlos e identificar particularidades. Esto se aplicó en nuestra investigación de la siguiente forma: primero, resaltamos con diferentes colores los elementos de evaluación formativa encontrados en nuestro formato de observación para su fácil localización. Para el mismo fin, organizamos cada observación de clase por fecha, profesor, estudiante observador, nivel de inglés y un código. Todos los datos de la observación de clase se organizaron en una tabla de OneDrive (ver Anexo A) que contenía cuatro columnas con los siguientes elementos: descripción general de la clase, instrumentos y estrategias de evaluación formativa usadas, descripción del uso de los instrumentos y estrategias de evaluación formativa, y análisis del uso de los instrumentos y estrategias de evaluación formativa. En las tres primeras columnas, escribimos lo que observamos, y en la última, hicimos una reflexión referente a la clase.

Por último, cada investigador trianguló todos los datos recolectados de su nivel observado en una matriz de análisis (ver Anexo B). Esta se componía de cuatro columnas con las siguientes variables: datos, teoría, categoría y análisis. En la primera, se ponían datos clave de cualquier fuente de información recolectada como: la entrevista, el programa de asignatura, el Portafolio de escritura de un estudiante y el formato de observación con la información de cada sujeto de investigación con la guía de la asesora de Trabajo de Grado. De esta codificación axial, que implica hacer conexiones entre categorías (Strauss and Corbin, 1990), surgieron seis categorías iniciales:

- la relación dinámica entre lo formativo y lo sumativo en la evaluación

- la influencia de la evaluación formativa en la enseñanza y en el desempeño del estudiante
- la retroalimentación depende del producto, del momento y del contexto de evaluación
- la presencia de diferentes tipos de evaluación formativa
- las dificultades en la aplicación de la evaluación formativa
- la construcción de conocimiento didáctico en evaluación formativa a través de la experiencia

Luego de efectuar una revisión de la relevancia de las categorías para nuestros objetivos investigativos, se realizó una codificación selectiva de la información que está definida por Strauss and Corbin (1990) como una selección y refinamiento de las categorías principales de análisis. De esta codificación resultaron cuatro categorías definitivas: la presencia de diferentes tipos de evaluación formativa en la Licenciatura, la retroalimentación como elemento formativo transversal a todos los tipos de evaluación, las dificultades concernientes a la retroalimentación formativa y la construcción de conocimiento didáctico en evaluación formativa (Ilustración 6).

Ilustración 1: Codificación de los profesores

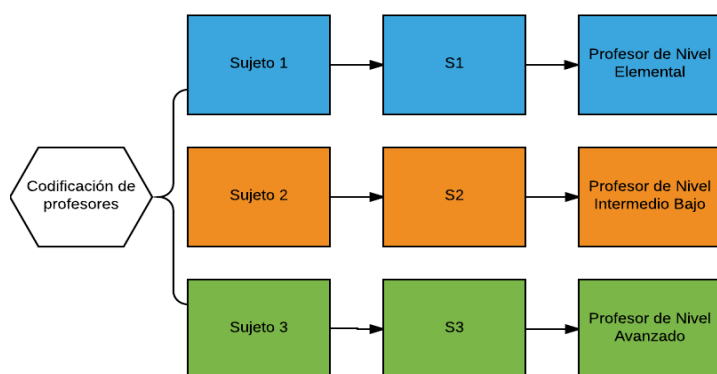


Ilustración 2: Codificación de observaciones de clase

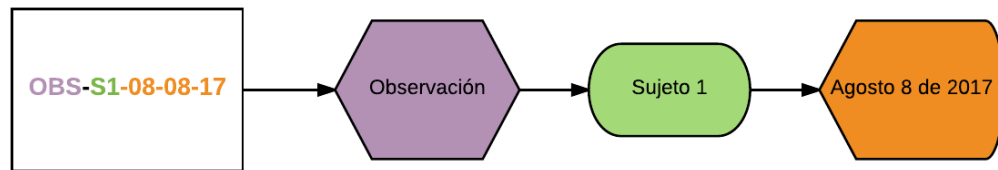


Ilustración 3: Codificación de entrevistas

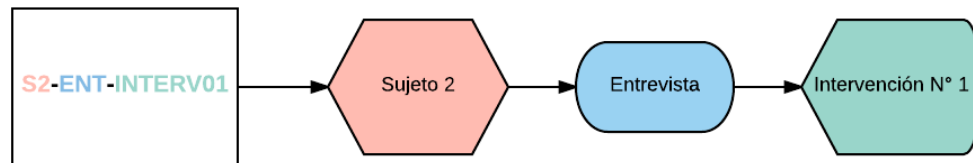


Ilustración 4: Codificación de artefactos de los estudiantes

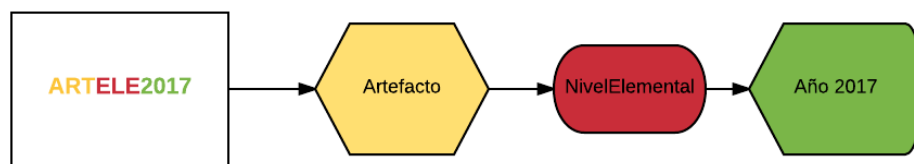


Ilustración 5: Codificación del programa de inglés

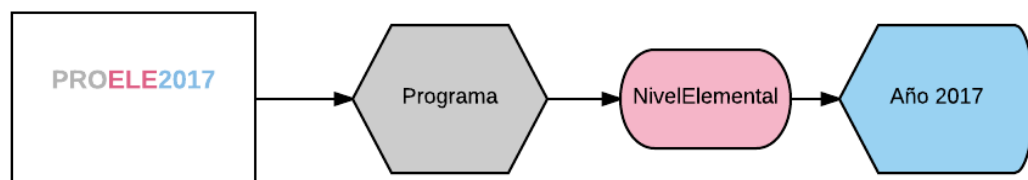
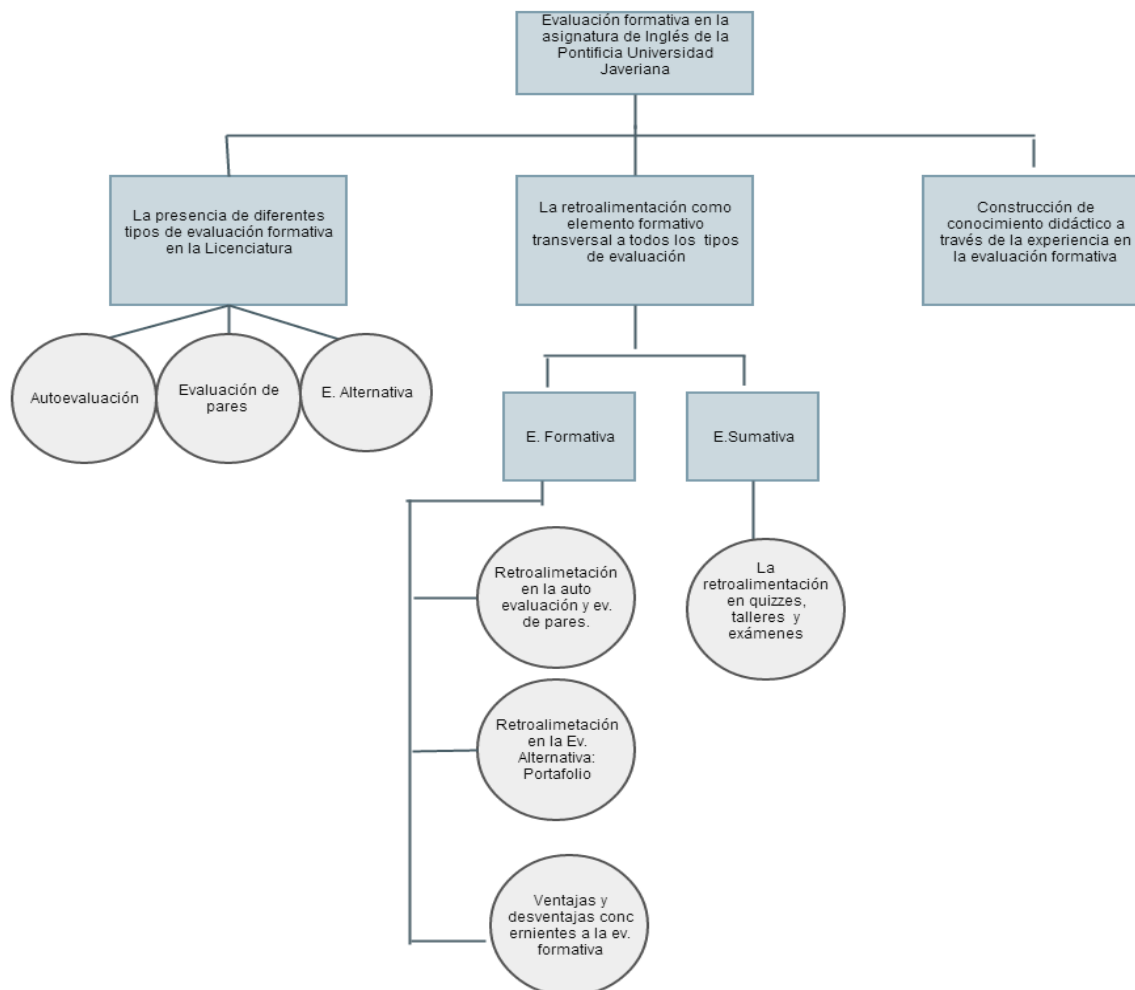


Ilustración 6. Mapa conceptual de las categorías definitivas



9. Discusión de los resultados

9.1. La presencia de diferentes tipos de evaluación formativa en la Licenciatura

Durante el trabajo de investigación se pudo evidenciar que existen diferentes tipos de evaluación formativa que ocupan un espacio en la agenda de actividades de los niveles de inglés en el Departamento. Cada una de estas prácticas tiene elementos que la caracterizan. Nuestra investigación se orientó hacia una tipología específica de evaluación formativa que comprende la autoevaluación, la evaluación de pares y la evaluación alternativa.

9.1.1. La autoevaluación

A partir de las observaciones, se constató que la autoevaluación es una herramienta que se utiliza, pero no es una práctica reiterada y su uso está restringido a las decisiones del profesor. De acuerdo con lo observado, únicamente hubo evidencia de autoevaluación en el

nivel Intermedio Bajo. El ejercicio se llevó a cabo el día 27 de febrero del 2017. Este se realizó después de que el profesor proveyera retroalimentación sobre los resultados de los exámenes de lectura y escritura. Luego el profesor pidió a los estudiantes que efectuarán su autoevaluación atribuyéndose una nota cualitativa basada en los siguientes criterios:

- ¿Qué tanto logré en términos de aprendizaje?
- ¿Dediqué tiempo autónomo para estudiar, hacer tareas y practicar?
- ¿Asistí a todas las clases?
- ¿Participé activamente en las clases?
- ¿Fueron los resultados de los exámenes satisfactorios? ¿Muestran los resultados que debo estudiar con más empeño?

Los estudiantes reflexionan sobre cada punto, y luego aterrizan su autoevaluación en una nota. Los estudiantes son libres de decidir qué peso darle a cada criterio de autoevaluación. En estos espacios, el profesor hacía comentarios de estímulo para animar al estudiante a seguir mejorando. Parte del proceso es educar a los estudiantes en cuanto a la evaluación propia y de sus pares respecto al grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje planteados en el curso. Al respecto el profesor declara:

Yo asumo que muchos de mis estudiantes nunca han pasado por un proceso, así vayan en cuarto o quinto semestre de la carrera, nunca han pasado por un proceso serio, (...) de autoevaluación y coevaluación. Entonces los primeros ejercicios que yo hago de ese tipo de evaluación en mis clases siempre tienen una doble intencionalidad que es: por un lado, generar el espacio para ese tipo de evaluación, y segundo que los estudiantes se entrenen, (...). Que los estudiantes tengan la capacidad para sentarse y evaluar de manera honesta lo que hizo sus compañeros y lo que hicieron ellos mismos, (...). Entonces digamos que yo sí siento que en la educación está la respuesta, o sea, a los estudiantes hay que educarlos (S2ENT-INTERV11).

En cuanto a esto, Juwah et al. (2004) menciona que la autoevaluación facilita el desarrollo del autorreflexión en los procesos de aprendizaje propios. De forma específica, la Universidad Santo Tomás (s.f.) dice que la autoevaluación: "Es el proceso donde el alumno valoriza su propia actuación. Le permite reconocer sus posibilidades, limitaciones y cambios necesarios para mejorar su aprendizaje". Por lo tanto, se trata de una valoración

propia que promueve la autonomía del estudiante a la vez que lo responsabiliza de su proceso de aprendizaje. En el caso particular del nivel Intermedio Bajo, en ningún momento se cuestionó la autoevaluación del estudiante, ya que precisamente se trató de una valoración propia del proceso.

Es importante mencionar que no en todos los niveles se pudo observar esta práctica. La ausencia de la autoevaluación en la observación de los niveles Elemental y Avanzado Bajo no es un dato menor. En la entrevista que se le hizo al profesor de Avanzado Bajo, este declaró:

Sí, eso me falta. O sea, me falta incluirlo e incluirlo mucho. Sin embargo, para el examen final, para el ensayo, que ustedes ya no estaban, ayer hicimos autoevaluación. Entonces fue como un formato donde dijimos vamos a mirar el ensayo de cada uno y vamos a reflexionar sobre ciertos aspectos entonces ¿A quién va dirigido el ensayo?, ¿Será que el ensayo es claro? ¿Será que tengo que cambiar ciertas cosas? ¿Será que utilicé bien la gramática u organicé bien los párrafos? Esas cosas que son importantes, digamos que, sí me falta incluirlo, pero también lo hago. Sí, o sea, durante el semestre de pronto no lo vieron, pero sí, sí les hice (S3ENT-INTERV08).

De esta declaración podemos suponer que el profesor usa la autoevaluación dentro de sus clases, utiliza una rúbrica tal y como se hace en el nivel Intermedio Bajo, pero el ejercicio está dirigido a la evaluación de productos concretos. Es decir, el estudiante valora sus composiciones escritas propias con base en los criterios de evaluación dados por el profesor de forma cualitativa.

De las declaraciones de los tres profesores entrevistados, así como de los datos del formato de observación, se infiere que en todos los niveles se concibe la autoevaluación como un ejercicio reflexivo en torno al proceso de aprendizaje y a los productos evaluados. En cuanto a la autoevaluación del proceso de aprendizaje, esta solo se evidenció en el nivel Intermedio Bajo. Para este ejercicio, el profesor les proveyó a los estudiantes unas preguntas que indagaron sobre aspectos como el proceso de aprendizaje, los hábitos estudiantiles –como la asistencia y la participación en clase-, y las actitudes frente a los resultados de los exámenes (OBSS2270217). En contraste, la autoevaluación sobre los productos, fue común a los tres niveles observados. En este enfoque de autoevaluación

orientado al producto, el mismo estudiante valoró sus producciones según criterios lingüísticos y discursivos (contenido y claridad, organización, vocabulario, uso del lenguaje y ortografía) establecidos por el departamento de Lenguas (ARTINT2017). Ahora bien, es importante aclarar que, aunque los profesores contaron con estos criterios de autoevaluación, los programas de asignatura de los niveles inglés Elemental, Intermedio Bajo y Avanzado Bajo no incluyen directrices concretas en cuanto a la aplicación de la autoevaluación (PROELE2017, PROINT2017 y PROADV2017), ya que no se halla información específica con respecto a rúbricas, fechas de aplicación ni porcentajes valorativos. Adicional a esto, se puede concluir que la implementación o no de la autoevaluación en el aula fue diversa porque obedeció a unas intenciones evaluativas autónomas de cada profesor; es decir, el profesor es quien decide cuándo efectuarla, cómo aplicarla específicamente y qué valor asignarle.

9.1.2. Evaluación de pares

En cuanto a la evaluación de pares, se observó presencia de esta práctica solo en los niveles Elemental e Intermedio Bajo. En el nivel Elemental, se observó una baja presencia de esta práctica. La única evidencia que se tiene de evaluación de pares se recolectó de la observación hecha el día 5 de septiembre de 2017 (OBSS1050917). En esta ocasión, se hizo una actividad grupal de escritura sobre medios de transporte, en donde se seleccionaban unas oraciones. El profesor las decía y los estudiantes calificaban el desempeño de sus pares en la actividad respecto de sus producciones escritas. Luego hubo un ejercicio de retroalimentación complementario con comentarios sobre los errores puntuales de redacción y ortografía. La poca presencia de este ejercicio en las clases de inglés Elemental se debe, en parte, a las creencias que tiene el profesor respecto de este tipo de evaluación que surgen a partir de las experiencias con sus estudiantes. El profesor afirma que la aplicación:

Depende mucho del grupo, de la clase. Yo he tenido estudiantes que no les gusta que otros les digan los errores o lo que tienen que trabajar. Depende de cómo fluya la clase. Esta clase en especial no le gusta hacer ese tipo de evaluación, a ellos les gusta que yo les revise las cosas, no quieren que los demás estudiantes lo sepan. Entonces con ellos no se puede hacer esa evaluación de pares (S1ENT-INTERV02).

De la declaración, se puede inferir que es probable que la aplicación de la evaluación de pares esté condicionada por el grado de aceptación de esta práctica evaluativa entre los involucrados. Por consiguiente, la poca utilización de este tipo de evaluación en este nivel se explica por la renuencia de los estudiantes a participar en espacios de evaluación de pares.

Sumado a estas declaraciones, en el programa de asignatura del nivel Elemental no es explícita la obligatoriedad de la aplicación de la evaluación de pares. No obstante, en el documento dice lo siguiente:

Se espera que los estudiantes trabajen activamente y comprometidos con la adquisición y el desarrollo de estrategias de aprendizaje para así convertirse en sujetos independientes de su propio proceso de aprendizaje, así como ser fuentes de conocimiento y apoyo de sus pares (PROELE2017).

En Intermedio Bajo se evidenció la evaluación de pares los días 6, 7, 14, 27 de marzo y 18 de abril. En todas las aplicaciones de esta evaluación, se evidenciaron unos patrones en los procedimientos: primero se provee criterios de evaluación, segundo el profesor agrupa los estudiantes en parejas o grupos de tres y finalmente se efectúa la evaluación de pares. Es importante mencionar que el profesor siempre brinda su acompañamiento durante el proceso en caso de dudas o preguntas. Igualmente, se observó que en la evaluación de pares los estudiantes agrupados intercambiaban sus composiciones escritas para realizar la evaluación de su compañero; es decir, si bien se conforman grupos, la evaluación sigue siendo individual. Además, como en el nivel Elemental, la evaluación se hace sobre el producto, no el proceso. En cuanto al uso de la evaluación de pares en el aula, el profesor de Intermedio Bajo dice:

Bueno eso es un proceso y eso es algo que yo he empezado a hacer hasta hace poco, ¿sí? Yo antes pensaba que simplemente porque yo te doy una rúbrica a ti como estudiante, tú ya estás en capacidad de ir a evaluar a tu compañero o de evaluar tu propio proceso. Y yo me di cuenta con la experiencia que no, que los estudiantes hay que entrenarlos porque nosotros en el sistema educativo que tenemos no nos enseñan a hacer ese tipo de cosas (S2ENT-INTERV18).

De este comentario, se puede deducir que la forma de aplicar la evaluación de pares viene dada por las experiencias evaluativas del profesor, y no por unas directrices específicas del departamento de Lenguas de cómo llevarla a cabo.

Respecto al proceso de aprendizaje de los estudiantes de esta forma colaborativa de evaluar el mismo profesor afirma:

Yo siento que en el proceso en que ellos hacen auto y coevaluación cada vez más ellos van como cogiendo más cancha, ¿sí? Entonces las primeras veces revisar un párrafo o revisar un ensayo les tomaba muchísimo tiempo. A medida que van pasando las sesiones, ya, uno, maneja[n] las convenciones más claramente, y, dos, ya entienden los criterios. (...) Entonces fijate que también es un proceso de construcción de: ‘Usted tiene que creer en lo que usted sabe para poder emitir un concepto’. Entonces a través de ese proceso, ellos van fortaleciendo el tema de cómo evaluarse ellos y cómo evaluar al compañero, eso es lo que yo hago (S2ENT-INTERV18).

Los estudiantes aprenden a evaluar a sus pares a través de la experiencia. Con el paso del tiempo, aprenden a interpretar adecuadamente los criterios de evaluación, y se les facilita más emitir una valoración de los productos de aprendizaje de sus compañeros de clase.

La preparación de los estudiantes para evaluar a sus pares se realiza de la siguiente forma de acuerdo con el profesor:

Entonces, ¿Cómo he hecho yo? O sea, yo, digamos que siempre intento dar respuesta a los lineamientos institucionales. La Licenciatura tiene unas rúbricas, ¿sí?, para escritura y plantea cierto tipo de estrategias para lectura. Entonces lo que yo hago es sobre todo en escritura, lo que yo hago es utilizar esa rúbrica que la Licenciatura provee y las primeras clases del semestre, yo, por ejemplo, llevo ensayos tomados de internet o utilizo ensayos de otros semestres de mis estudiantes, y les pido a mis nuevos estudiantes que revisen el ensayo, que revisen el párrafo y que haciendo uso de la rúbrica luego de haberla explicado y haciendo uso de unas convenciones, ellos tienen que revisar ese ensayo y emitir una evaluación. Y eso es un ejercicio que a mí me toma tal vez dos clases, más o menos. Entonces yo me tomo el tiempo de explicarles lo que contiene la rúbrica, darles ejemplos de qué significa cada criterio, cómo se debe evaluar, el tema de las convenciones, y a partir de eso ellos empiezan a construir el ejercicio. Esa es la manera

cómo yo los entreno a ellos, como que les permito entender de qué se trata la dinámica (S2ENT-INTERV18).

Tal como se puede apreciar en la declaración, el profesor se vale de rúbricas de evaluación dadas por el Departamento, así como de actividades en clase en las que se evalúan diversos ensayos de forma individual para preparar a los estudiantes en la evaluación de ensayos académicos. Con este ejercicio se pretende que los estudiantes sean capaces de evaluar las composiciones escritas de sus compañeros con objetividad. Además, en los niveles Elemental y Avanzado Bajo, las rúbricas de evaluación del Departamento son usadas en la autoevaluación y el Portafolio. El profesor de Elemental dice sobre esto que: "(...) con los ejercicios de writing que hacemos hay una hojita que tiene hecha la facultad que es (sic) como los criterios de evaluación (...). Entonces yo les doy la hojita y les digo: 'Bueno, esto son los criterios de evaluación de un escrito' (S1ENT-INTERV14).

En el nivel Avanzado Bajo, a pesar de no haberse observado el uso de la evaluación de pares, el profesor menciona en la entrevista que sí la usa:

Sí, también hicimos la evaluación de pares en ese mismo periodo y también funcionó.

Digamos que los que lo toman muy seriamente lo hacen bien y les ayudan bastante a los demás. En general ese grupito fue bastante bueno, entonces ellos ayudan bastante (S3ENT-INTERV18).

Adicional a esto, en el programa de asignatura de inglés avanzado se evidencia la evaluación de pares como parte de la planeación de actividades durante el semestre, específicamente para el componente de escritura. (PROADV2017).

De acuerdo con los datos encontrados en las entrevistas y observaciones, parece haber un conocimiento superficial sobre el concepto de evaluación de pares. Por otra parte, sabemos por nuestras observaciones que hay una presencia de este tipo de prácticas en la asignatura de inglés de los niveles Elemental, Intermedio Bajo, Avanzado Bajo y que esta práctica tiene unas características particulares entre las que se destaca que es una actividad evaluativa de los productos. Dos de los profesores entrevistados creen que este tipo de evaluación depende de la actitud y receptividad de los grupos en donde se aplique. A diferencia de la práctica de la autoevaluación, en los programas hay sugerencias más explícitas sobre la aplicación de este tipo de ejercicios. No obstante, la práctica de

evaluación de pares, así como de la autoevaluación, está supeditada a las decisiones autónomas del profesor respecto de las metodologías y didácticas usadas en la clase. Hasta ahora, hemos descrito las prácticas que corresponden a la autoevaluación y la evaluación de pares en las clases de inglés de la LLM. En el apartado que sigue a continuación abordaremos el tema de la evaluación alternativa, su uso y sus características.

9.1.3. Evaluación alternativa

Este tipo de evaluación se caracteriza por evaluar en contexto y se centra en el saber hacer y en las competencias de los estudiantes, y abarca dos modalidades de evaluación: evaluación auténtica y evaluación de ejecución. "La evaluación de ejecución requiere que los estudiantes, en un momento determinado, demuestren, construyan, desarrollen un producto o solución a partir de unas condiciones definidas y estándares, y la auténtica se basa en la realización de tareas reales" (Mateo, 2008, p.15). En nuestras observaciones de clase se evidenció el uso constante de la evaluación alternativa en los niveles Intermedio Bajo y Avanzado Bajo. La herramienta que ocupó más espacios durante las clases de la asignatura de inglés fue el Portafolio, usado como recurso pedagógico para trabajar las habilidades de escritura. El Portafolio se entiende como una manera alternativa de evaluar los procesos de escritura.

El Portafolio tuvo un uso muy similar en los dos niveles en donde se observó. Los estudiantes trabajaron en un ensayo académico con tipologías y estructuras textuales correspondientes a los objetivos del curso a lo largo del semestre. Para los niveles Intermedio Bajo y Avanzado Bajo, las tipologías textuales son el ensayo de clasificación y el ensayo de pros y contras, respectivamente. Las temáticas de los ensayos del Portafolio fueron de libre elección para los estudiantes. Por ejemplo, una estudiante del nivel Avanzado Bajo escogió como tema para su ensayo las ventajas y desventajas de los acentos extranjeros en las clases de inglés (ARTADV2017V1). En el transcurso de las observaciones, existieron varias versiones del mismo texto que se recopilaban en un Portafolio. El trabajo continuo con este instrumento formativo se evidenció en las fechas: 16, 17, 24 y 30 de marzo en consonancia con las recomendaciones del programa de asignatura de Inglés Avanzado Bajo para el componente de Lectura y Escritura. Cabe mencionar, que las correcciones de que se hicieron de los Portafolios no tuvieron lugar en las clases, sino que se traía el material ya corregido por el profesor.

En Intermedio Bajo, el uso de este instrumento fue frecuente. La herramienta se evidenció los días 27 y 28 de febrero, 7 de marzo, y 17 y 18 de abril (OBSS2270217, OBSS2270217, OBSS2070317, OBSS2170417, OBSS2180417). El ejercicio fue muy similar al que se realizó en Avanzado Bajo, con temáticas de libre escogencia, pero siguiendo una estructura textual predeterminada. El tipo de ensayo estipulado en el programa era un ensayo de clasificación, el cual debía ser redactado de acuerdo con la estructura convencional del ensayo, es decir, introducción, cuerpo y conclusión. Igual que en Avanzado Bajo, se guardaron las versiones corregidas de un mismo escrito en un Portafolio hasta conseguir una versión definitiva del documento (ARTINT2017, ARTADV2017). Otra característica del instrumento es que, a pesar de que su utilización no es alentada por el programa de asignatura de forma explícita, en el programa se sugiere el uso de un instrumento de evaluación formativa, que podría ser entendido como el Portafolio: "Los profesores evaluarán el proceso de los estudiantes usando diferentes procedimientos dirigidos a ayudarlos a seguir el progreso de los estudiantes durante el curso" (PROINT2017). El Portafolio, como ya se explicó con la cita de Cushing (2002), permite que los profesores sepan del avance de los estudiantes en su proceso. De igual forma, constituye una manera de contribuir al desarrollo de las habilidades argumentativas del estudiante.

En el nivel Elemental de inglés, no se encontró el uso del Portafolio como herramienta didáctica. Sin embargo, cuando se le preguntó al profesor sobre la aplicación de esta herramienta en el aula, este dijo:

Sí, yo trato de hacerlo así. Empezamos con oraciones desde el primer día y luego esas oraciones a mitad de semestre... lo voy a... después de estos exámenes yo se las entrego y les digo: 'Vea, estas fueron las oraciones que ustedes hicieron el primer día'. Entonces ¿cómo las mejorarían? o ¿las dejarían igual? (ENT-INTERV10).

Si la utilización del Portafolio hubiera sido observada durante las clases, basados en la declaración del profesor podría deducirse que, debido al nivel de dominio de los estudiantes en los cursos de Elemental, los ejercicios propuestos para el desarrollo de un Portafolio poseen un nivel de complejidad menor al observado en los niveles Intermedio Bajo y

Avanzado Bajo. Sin embargo, basados en los postulados de Cushing (2002) es difícil afirmar que lo que se vio en el nivel Elemental fue un ejercicio de Portafolio.

Como conclusión general de esta apartado de evaluación alternativa, es importante resaltar la visión crítica que promueven los ejercicios alternativos de evaluación, como en el caso del Portafolio. Tal como se pudo ver en el programa del nivel, los estudiantes de Elemental, así como de Intermedio Bajo y Avanzado Bajo tienen la oportunidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico que les permitan analizar desde una perspectiva social, cultural, científica y pedagógica diferentes asuntos a partir de sus roles como usuarios del lenguaje, analistas y educadores (PROELE2017). A este respecto, el Portafolio se constituye como un medio para ejercitar el pensamiento crítico de los estudiantes. Asimismo, este instrumento tiene unas características particulares que se repiten en todos los niveles observados en nuestro estudio. Esas características son:

- El Portafolio tiene una amplia presencia en las clases.
- El uso del Portafolio está enfocado en dos elementos: el aprendizaje de la escritura y el pensamiento crítico.
- El Portafolio incentiva la capacidad de aprendizaje autónomo del estudiante.
- El Portafolio estimula la escritura académica de una forma auténtica.

Cada una de estas particularidades está en consonancia con lo dicho por Cushing (2002) sobre los elementos que convierten al Portafolio en un ejercicio formativo. Las oportunidades de reflexión, retroalimentación y autenticidad del ejercicio de escritura dan cuenta de su carácter formativo dentro de la asignatura de inglés.

9.2. La retroalimentación como elemento formativo transversal a todos los tipos de evaluación

En nuestro trabajo de investigación se evidenció la presencia de diferentes formas de evaluación. Las tipologías de evaluación encontradas son: autoevaluación, evaluación de pares, evaluación alternativa y evaluación sumativa. Si bien estas presentan diferencias en sus formas de aplicación, todas tienen como factor común la retroalimentación, tal como lo menciona el profesor de Intermedio Bajo: “Yo pienso que la retroalimentación es un proceso transversal a todas las posibilidades evaluativas entonces, por ejemplo, la autoevaluación y la coevaluación pueden estar permeadas por la retroalimentación” (S2ENT-INTERV10). De la misma forma, en las observaciones de clase se pudo notar la

presencia de la retroalimentación como factor común a toda práctica evaluativa. Respecto al propósito general de la retroalimentación, Kilman (2016) dice que consiste en contribuir al mejoramiento del desempeño o habilidades del estudiante. A diferencia de las calificaciones que solo arrojan un resultado, la retroalimentación busca generar un cambio en el estudiante dándole la información necesaria para que corrija sus errores y fortalezca sus competencias. Por consiguiente, sin importar el tipo de evaluación, siempre va a haber una información de retorno específica que le permita al estudiante comprender de alguna manera cuáles son sus debilidades y fortalezas en su proceso de aprendizaje y en los productos que resultan de este. Los datos encontrados en el proceso de recolección precisamente sugieren que este tipo información específica se suministró durante las sesiones observadas.

No obstante, notamos que la forma de aplicación de la retroalimentación varió cuando la evaluación fue formativa o sumativa. De acuerdo con lo dicho por Allal (1980) y Dylan (2009) la evaluación formativa se concentra en el proceso de aprendizaje mientras que la sumativa, en los productos o resultados de aprendizaje. Ahora bien, tal como lo afirma Morales (2010) existe una relación dinámica entre lo sumativo y lo formativo en la evaluación. Por lo tanto, la retroalimentación como elemento formativo está presente en ambas formas de evaluación. En ese mismo orden de ideas, rastreamos el ejercicio de retroalimentación en todas las formas de evaluación, y agrupamos los instrumentos evaluativos en dos subcategorías: sumativos y formativos.

9.2.1. Retroalimentación en la evaluación sumativa

Durante el proceso investigativo, logamos recoger datos que dan cuenta de unas características particulares de la retroalimentación que derivan de la naturaleza de las actividades de evaluación sumativa. En este apartado se analiza la retroalimentación en quizzes, actividades en clase y talleres, tareas y exámenes parciales.

9.2.1.1. Quizzes

En el caso particular de los quizzes, la retroalimentación fue global, negativa-reactiva y basada en la habilidad (Véliz, 2008; Petchprasert, 2012). Fue global porque las respuestas se socializaron con todo el curso; es negativa-reactiva porque se enfoca en los errores encontrados, y es basada en la habilidad porque no da cuenta del esfuerzo del estudiante, sino que solo considera el producto final. No obstante, el quiz es usado también como una

herramienta formativa cuando se emplea para preparar a los estudiantes para los exámenes, o cuando se usa como soporte para estudiar o repasar temas del curso de tal manera que se facilite el aprendizaje. Esta práctica se evidenció únicamente en el nivel Elemental y tuvo lugar el día 8 de agosto de 2017 (OBSS1080817). Durante la observación de clase encontramos que el nivel Elemental se caracterizó por adoptar este tipo de retroalimentación en los quizzes, siguiendo los parámetros ya mencionados. Estos quizzes tenían como fin realizar ejercicios que permitieran la corrección de errores puntuales cometidos en el examen de corte. Por otra parte, es importante mencionar que en el nivel Intermedio Bajo no se evidenció en las observaciones el empleo de quizzes. En cuanto al nivel avanzado, se realizó un quiz, pero no se observó algún tipo de ejercicio de retroalimentación. A este respecto, el profesor del nivel Avanzado Bajo dice: ‘¡Mm sí! los quizzes siempre los hago, incluso los trato de hacer de manera formativa, pero pues siempre está la nota de por medio’ (S3ENT-INTERV13).

La anterior declaración muestra cómo el profesor promueve el uso de estos de manera formativa, similar al ejercicio que hace el profesor del nivel Elemental.

En el programa de asignatura, los quizzes pueden ser usados para evaluar una o dos habilidades a la vez. En cuanto a su uso, el profesor de Intermedio Bajo dice:

Si yo estoy en una clase de escritura y yo decido hacer un quiz sobre puntuación, ¿sí?, pues yo simplemente planeo el instrumento, lo diseño, lo aplico y les doy retroalimentación a los estudiantes como: esto estuvo bien, esto estuvo mal, usted tuvo esta nota, ¿sí? Digamos que eso hace parte de los procesos evaluativos. Esos resultados me implican a mí que yo tome decisiones metodológicas, como, por ejemplo: oiga es que estos chinos están fallando mucho en el uso de comas. Entonces yo voy a preparar una clase donde lleve ejercicios para trabajar el tema de puntuación, de comas (S2ENT-INTERV16).

Los quizzes son usados principalmente como instrumentos de evaluación sumativa que dan cuenta de errores y aciertos; sin embargo, también pueden ser elementos clave en las decisiones metodológicas del curso ya que sirven para medir el nivel de dominio de los estudiantes de los temas vistos en clase. En el nivel Intermedio Bajo, el profesor decidía si

reforzar o concluir la consideración de un tema específico con base en los resultados obtenidos en los quizzes.

9.2.1.2. Actividades en clase

Al igual que en el quiz, la retroalimentación de actividades dentro del aula regularmente fue global, negativa-reactiva y basada en la habilidad. Fue global porque no se provee una información de retorno personalizada según las necesidades de cada estudiante; se dice que es negativa-reactiva porque se basó en el número de desaciertos para determinar una calificación de desempeño; y es basada en la habilidad porque se concentró en las respuestas correctas y no en el proceso para llegar a ellas. Tanto los talleres como las actividades en clase fueron normalmente usados para diagnosticar el nivel de dominio de conceptos vistos en clase por parte de los estudiantes. Con base en esta información, los profesores podían determinar las necesidades de los estudiantes en términos de contenidos, tal como se hace con los quizzes.

Lo anterior se puede constatar en sesiones como la del día 3 de marzo del 2017 del nivel Avanzado Bajo (OBSS3030317), en la que se realizó una actividad para reforzar el vocabulario en la que se utilizó el programa *Kahoot*, que consiste en una página que permite hacer preguntas de selección múltiple de una forma lúdica. Los estudiantes se inscribieron en la página con la ayuda de su celular, y después procedieron a jugar respondiendo las preguntas que aparecían proyectadas en el tablero. Este ejercicio se hizo sin asignar notas. El objetivo fue el aprendizaje de un nuevo léxico y repasar el visto anteriormente. La retroalimentación se centró en las respuestas correctas, que fueron proyectadas para todos en el tablero. Respecto a este tipo de actividades, el profesor de Avanzado Bajo dice:

Sí digamos, por ejemplo, los jueguitos o actividades de *speaking* que no tienen nota, pero que uno sabe que le tiene que dar retroalimentación a los estudiantes. Por ejemplo: hoy hicimos un jueguito de *Chinese whisper*, entonces lo medible eran los puntos que yo les daba a los chicos, pero eso no tenía nota. Pero a medida que iban ellos haciendo las actividades de *reported speech* uno les daba la retroalimentación y se decía por qué estaba bien o por qué estaba mal. Pues digamos que ese tipo de actividades ayudan a la parte formativa sin necesidad de pensar en una nota. Entonces si uno prepara eso,

prepara no sé: diálogos o actividades dónde ellos digan sus opiniones, uno evalúa digamos, pero sin darles nota (S3ENT-INTERV06).

Sobre esta forma de evaluar sin conceder notas Crooks (como se cita en Morales, 2010) dice:

Hay evidencia de que los estudiantes obtienen mayor aprendizaje de la evaluación cuando se proporciona retroalimentación sin calificaciones. Cuando se proporcionan las notas, estas parecen predominar en el pensamiento de los estudiantes, y son vistas como el propósito real de la evaluación (p.17).

En la observación de clase, se hizo evidente una participación activa de los estudiantes en las actividades lúdicas de aprendizaje. En estos espacios, los estudiantes preguntaban sin miedo a equivocarse y todos intervenían para resolver las preguntas o ejercicios. Es importante decir que estas actividades lúdicas se configuraban potencialmente como grandes oportunidades para proveer retroalimentación y diagnosticar el estado del proceso de los estudiantes con respecto a los contenidos abordados en clase, sin embargo, esto no se observó en ninguna de las sesiones de retroalimentación de actividades dentro del aula.

9.2.1.3. Talleres

En cuanto a la gramática y la comprensión de lectura, el profesor de Avanzado Bajo usó talleres escritos de selección múltiple y preguntas abiertas. No obstante, su desarrollo era también precedido por actividades lúdicas en la sección de *pre-reading*, las cuales incluyeron juegos o videos para introducir el vocabulario del texto por analizar, tal como se evidenció el 17 de marzo de 2017 (OBSS3170317). De forma similar, el profesor de Intermedio Bajo se valía de talleres en clase para evaluar la apropiación de conceptos. Esto se pudo observar en los días 6, 14 y 17, 27 de marzo, (OBSS2060317, OBSS2140317, OBSS2170417, OBSS2270317). Asimismo, ambos profesores usaban instrumentos de evaluación basados en material auténtico como libros y textos tomados de internet para fortalecer las habilidades de comprensión de lectura de sus estudiantes. En esas ocasiones, no se emitían notas por estudiante, sino que en clase se socializaban las respuestas de los ejercicios. Estas constituían oportunidades para que los estudiantes se entrenaran con los talleres para los parciales de lectura de cada corte académico. Una clase del profesor de Avanzado Bajo ilustra el manejo didáctico de los talleres:

La clase inicia con un ejercicio de escucha. Los estudiantes reciben un mapa conceptual vacío que deben llenar sobre el tema del amor. El profesor discute las respuestas con los estudiantes y repite el video una vez. Todos los estudiantes dan las respuestas al mismo tiempo. Después de llenar los espacios, el profesor preguntaba si los estudiantes estaban de acuerdo con las teorías sobre el amor mostradas en el video. Luego de esto, los estudiantes hicieron un ejercicio de lectura en parejas o grupos de tres sobre el tema del amor. El ejercicio se dividía en tres secciones. Primero, los estudiantes leían un artículo del periódico *The Guardian* y luego llenaban un resumen del escrito que tenía espacios vacíos. Segundo, los estudiantes escribían los pros y los contras de estar enamorado. Finalmente, los estudiantes hacían un crucigrama con el vocabulario aprendido (OBSS3170317).

En esta actividad, la retroalimentación fue global y, tal y como ocurrió en las otras retroalimentaciones, el ejercicio se concentró en mostrar las respuestas concretas de la actividad sin entregar ningún detalle.

En el caso del nivel Elemental, el enfoque que tuvo la clase en cuanto a los talleres también se relacionaba con los objetivos de los niveles Intermedio Bajo y Avanzado Bajo, es decir, la preparación para el examen a través de talleres, en este caso talleres grupales. Por ejemplo, en la clase del 14 de agosto, el taller que se realizó estuvo enfocado a una presentación, en la cual los estudiantes hacían una exposición con respecto a un tema asignado por el profesor (OBSS1140817). Para este taller el profesor dio retroalimentación global de la pronunciación, así como de preguntas y respuestas que hacían los estudiantes que participaban en la clase.

Un detalle particular de los talleres en todos los niveles es que se llevan a cabo para preparar a los estudiantes para sus evaluaciones de corte. Dado que es una práctica común en las clases de inglés, creemos necesario comentar sobre el tema de la enseñanza para el examen. Respecto a esta temática, Popham (2001) afirma que muchos profesores deciden instruir al estudiante sobre la base de las preguntas y respuestas de un examen, sin enfocar su enseñanza en las habilidades representadas en esos ítems. Con esta manera de aplicar los talleres en la asignatura, los profesores han tratado de hacer más llevadera la presión de la evaluación a los estudiantes, aunque con esto se haya sacrificado el potencial formativo de dicha actividad.

9.2.1.4. Exámenes

La retroalimentación de los exámenes generalmente fue global y basada en la habilidad. Basados en nuestras observaciones, encontramos que toda forma de evaluación escrita tipo test tiene un diseño y forma de aplicación estandarizada que favorecen un enfoque evaluativo basado en el error. En estas formas de evaluación, todos los estudiantes tienen las mismas preguntas, y al mismo tiempo herramientas didácticas para contestarlas. Asimismo, el profesor ya cuenta con las respuestas correctas del examen. Por lo tanto, la labor del profesor es determinar qué tanto los estudiantes se acercaron o alejaron de las conclusiones correctas previamente establecidas. El profesor se basa en el número de respuestas correctas o incorrectas para promediar las notas, la solución se socializa con todos los estudiantes, el esfuerzo no es tenido en cuenta sino solo los resultados obtenidos, y la retroalimentación se limita a decirles a los estudiantes en qué fallaron y en solo algunos casos se explican las razones en detalle. Como prueba de esto, en los niveles Intermedio Bajo y Avanzado Bajo durante la entrega de resultados de los parciales de lectura y escritura, los profesores dieron una retroalimentación global de la prueba de lectura. Primero les pedían a los estudiantes que dijeran cuáles eran las respuestas correctas con sus argumentos, y después procedían a socializar las soluciones con toda la clase (OBSS3020317 y OBSS2270217).

En los exámenes parciales de lectura y escritura la retroalimentación fue global e individual, respectivamente. Esto se pudo evidenciar en las clases de Elemental el día 22 de agosto (OBSS1220817), en Intermedio Bajo en los días 27 de febrero (OBSS2270217) y 18 de abril (OBSS2180417), y en Avanzado Bajo el día 2 de marzo de 2017 (OBSS3020317). Para la sección de lectura, los profesores de los tres niveles del estudio proveen retroalimentación global, mientras que en la sección de escritura los mismos profesores dan una retroalimentación individual. El examen de lectura usualmente cuenta con respuestas correctas predeterminadas, mientras que la prueba de escritura es un escrito que se debe hacer de acuerdo a unos parámetros temáticos y estilísticos dictados por el profesor. Por lo tanto, la presencia de evaluación formativa es mucho más evidente en la evaluación de la habilidad de escritura. De hecho, la retroalimentación en este caso es muy similar a la que se da en el Portafolio de clase. Los estudiantes primero resuelven sus dudas, después se les explica en qué fallaron y finalmente se les dice cómo pueden mejorar para la próxima

oportunidad. Respecto a la forma de proveer retroalimentación del parcial de escritura, el profesor de Intermedio Bajo dice:

Algo que yo tengo como práctica común es cuando hago la retroalimentación de esos exámenes de primer corte soy muy minuciosa en la retroalimentación y me les hecho un discurso a los estudiantes donde les digo: mire esto refleja, si a usted le fue mal, esto refleja que usted necesita concentrarse en algo específico, pero no se quede pensando en que la nota es lo único que define lo que usted sabe porque usted ya sabe muchas cosas, lo que pasa es que usted necesita explotar otras tantas que tiene por allá dormidas. Entonces digamos que eso sí hace parte muy de mi práctica pedagógica, yo le insisto mucho a los estudiantes que una nota dice, pero una otra no determina completamente lo que un estudiante sabe (S2ENT-INTERV09).

Esta declaración del profesor de Intermedio Bajo, confirma la característica individual de la retroalimentación de productos escritos como los encontrados en el Portafolio y en las pruebas de escritura. Igualmente, se evidencian comentarios positivos en las sesiones de retroalimentación del nivel Intermedio Bajo (OBSS2280217, OBSS2070317, OBSS2180417) y Avanzado Bajo (OBSS3030317, OBSS3160317, OBSS3170317, OBSS3240317, OBSS3300317, OBSS3280417). Aunque no hubo una declaración que explique el motivo de estos comentarios positivos, pensamos que podrían tener algún vínculo con una de las máximas de la evaluación formativa propuesta por Broadfoot et al. (como se cita en Dylan, 2009): "Un reconocimiento de la profunda influencia que tiene la evaluación sobre la motivación y la autoestima de los alumnos, las cuales tienen cruciales influencias en el aprendizaje" (p.22).

Las retroalimentaciones en lectura y escritura tienen ciertas distinciones. En lectura, la retroalimentación está orientada al error (ARTELE2017, ARTADV2017). La lectura se evalúa con diferentes tareas comunicativas correspondientes a distintos niveles de comprensión que pueden implicar diversas habilidades de descripción y análisis de textos auténticos. La dinámica evaluativa es la siguiente: los estudiantes primero leen un texto, y después proceden a responder preguntas, relacionar elementos lingüísticos, completar espacios en blanco, escribir comentarios, etc. Ahora bien, a pesar de la complejidad de algunas actividades del examen de lectura, los estudiantes nunca recibieron una

retroalimentación detallada de sus productos de acuerdo con lo observado en los tres niveles de inglés. En Elemental, por ejemplo, la retroalimentación del examen de lectura se hizo de manera global, sin detenerse en detalles sobre las particularidades de las respuestas de cada estudiante (OBSS1220817). En contraste, la retroalimentación en escritura tiende a ser muy detallada, personalizada y enfocada a las estrategias de mejora (ARTINT2017, ARTADV2017). Las oportunidades de retroalimentación en escritura son múltiples: el Portafolio, los talleres y los exámenes. Cada uno tiene unas dinámicas diferentes, mas todos cuentan con una retroalimentación más positiva comparada con la que se vio en los ejercicios de lectura. En la evaluación de la habilidad de escritura, el estudiante sabe en qué está mal, qué está haciendo bien y cómo puede mejorar la calidad de sus productos escritos, ya sea de forma oral o escrita. Igualmente, el estudiante recibe retroalimentación de forma constante. Durante las observaciones, se evidenciaron por lo menos cinco sesiones de retroalimentación individual en Intermedio Bajo y Avanzado Bajo. Desde el párrafo de introducción hasta el de conclusión reciben retroalimentación antes de que se entrega la versión final de todo el documento. Esto permite a los estudiantes ganar una mayor confianza a la hora de escribir (Bandura como se cita en Morales, 2010).

9.2.2. Retroalimentación en la evaluación formativa

Dentro del concepto de evaluación formativa, encontramos todas las formas de evaluación orientada al proceso de aprendizaje. En el transcurso de las observaciones, notamos que la retroalimentación de estos tipos de evaluación tiene ciertas características. Los tipos de evaluación que encajan con esta descripción, y además tienen el proceso de aprendizaje como foco son: autoevaluación, evaluación de pares y evaluación alternativa. A continuación, se caracterizará la retroalimentación en cada tipo de evaluación formativa, y se incluirá una reflexión en torno a las ventajas y desventajas de llevar a cabo una retroalimentación formativa.

9.2.2.1. La retroalimentación en autoevaluación y en evaluación de pares

En ambos casos, la retroalimentación es complementaria y suele estar condicionada por unos criterios dictados por el profesor. El estudiante asume un papel de evaluador y con las directrices de evaluación procede a realizar el ejercicio. Por ejemplo, en el nivel Elemental, el día 14 de agosto, se presenció una sesión de evaluación de pares que fue complementada por un ejercicio de retroalimentación de la habilidad escrita (OBSS1140817). En esta

sesión se corrigieron unas oraciones hechas por los estudiantes de forma grupal. Se anotaron en el tablero y luego se procedió a la retroalimentación, que tuvo la particularidad de ser individual. En este nivel, para los otros instrumentos de evaluación, el profesor usó una estrategia global para suministrar la retroalimentación.

Tal como se mencionó en la categoría anterior, en Intermedio Bajo, hubo ejercicios de autoevaluación y evaluación de pares. El primer tipo de evaluación, procedió de la siguiente forma para la retroalimentación de los parciales de lectura y escritura: primero, los estudiantes recibían retroalimentación global mediante la proyección de las respuestas correctas en el tablero; segundo, cada estudiante fue llamado para recibir retroalimentación individual de la parte escrita, y finalmente, todos los estudiantes efectuaron el ejercicio de autoevaluación de acuerdo con unos criterios dados por el profesor (OBSS2270217). En los niveles Elemental y Avanzado Bajo, no hubo evidencia de autoevaluación en las observaciones de clase, y en Avanzado Bajo no se observó la evaluación de pares. Es importante resaltar que durante estas sesiones de entrega de parciales de ambos niveles la retroalimentación se hizo sobre productos y de manera individual.

En lo que respecta a la evaluación de pares y el ejercicio de retroalimentación, el profesor de nivel Intermedio Bajo dice:

De hecho, con mis estudiantes practicantes de la práctica pedagógica yo insisto mucho en eso, ellos tienen que saber o tienen que explorar maneras de dar retroalimentación efectiva porque allí es donde sucede buena parte del aprendizaje, entonces yo todo el tiempo estoy intentando dar retroalimentación, ¿sí? Todo el tiempo estoy como en la búsqueda de estrategias para que los estudiantes puedan incorporar la retroalimentación y puedan entender por qué cometieron el error y qué les falta para hacerlo de manera correcta, ¿sí? (S2ENT-INTERV10).

Para el profesor, es fundamental que el estudiante aprenda evaluar a sus compañeros, ya que cada ejercicio de retroalimentación de pares es una oportunidad de aprendizaje. En este sentido, el estudiante puede darse cuenta de algunos errores y retroalimentar a sus compañeros con esta información. Con esto confirmamos que la evaluación de pares se caracteriza por tener una dinámica de retroalimentación negativa-reactiva, la cual consiste en identificar errores y señalarlos con el fin de que no se vuelvan a cometer (Véliz, 2008).

9.2.2.2. La retroalimentación en la evaluación alternativa

Como ya lo hemos explicado anteriormente, la evaluación alternativa se centra en el saber hacer y en las competencias de los estudiantes. Además, están involucradas dos modalidades: evaluación auténtica y la evaluación de ejecución. A partir de lo anterior, como parte de la evaluación alternativa encontramos el Portafolio como el elemento más representativo de este tipo de evaluación dentro de los niveles de inglés de la Licenciatura.

El Portafolio se caracteriza por tener una retroalimentación personalizada. Cada estudiante recibe una asesoría de escritura basada en sus debilidades y fortalezas particulares. Lo único estandarizado son los criterios evaluativos plasmados en el currículo, pero la forma de dar la retroalimentación siempre es diferente para cada estudiante. Por consiguiente, el profesor no espera encontrar respuestas correctas, sino diferentes. Debido a su carácter personalizado, la retroalimentación del Portafolio consume mucho tiempo. Una sola sesión de retroalimentación puede durar una hora o más para atender a todos los estudiantes. Por tal razón, es común el uso de otros tipos de evaluación formativa como la autoevaluación y la evaluación de pares para maximizar las oportunidades de retroalimentación de los estudiantes.

En la observación de clase, hubo múltiples oportunidades de evidenciar la retroalimentación del Portafolio, en donde hubo sesiones de retroalimentación individual posterior a la reescritura de los ensayos que componen el Portafolio (OBSS2180417 y OBSS3170317). De hecho, en la mayoría de los casos, las sesiones de retroalimentación se extendían a las dos horas de clase o a gran parte de esta. Sin embargo, es vital hacer la distinción entre la retroalimentación escrita y la oral cuando se revisa el Portafolio. En el primer caso, la retroalimentación es negativa-reactiva; es decir, se enfoca en los errores de los estudiantes, pero no resalta qué se está haciendo bien. En los escritos del Portafolio solo se evidencian indicaciones de errores, comentarios negativos y una nota cuantitativa por parte del profesor (ARTINT2017 y ARTADV2017). Por el contrario, cuando se da la retroalimentación oral del Portafolio, esta se caracteriza por ser negativa y al mismo tiempo positiva de acuerdo con Véliz (2008). Bajo esta modalidad, el profesor se muestra más empático (Fink, 2003). Primero, resuelve las dudas o preguntas del estudiante y le pregunta cómo se sintió en el ejercicio de escritura; después, el profesor inicia hablando de los aspectos positivos del escrito; posteriormente, le muestra al estudiante su nota y le explica

cuáles fueron todos los errores cometidos, y finalmente, le brinda estrategias y sugerencias prácticas para hacerlo mejor la próxima vez y lo motiva a tener mayor confianza en sí mismo como escritor. Esta forma de dar retroalimentación es común para los profesores de Avanzado Bajo e Intermedio Bajo.

En el caso de Avanzado Bajo y siguiendo algunos de los postulados de Fink (2003) se constató que el profesor iniciaba su retroalimentación destacando los aspectos positivos de los escritos de los estudiantes tales como: la gramática, la estructura del párrafo o las ideas propuestas con respecto al tema elegido por los mismos estudiantes. Luego, proseguía con la retroalimentación de los aspectos a mejorar. Por su parte, a la pregunta ¿usted siempre comienza la retroalimentación destacando los aspectos positivos? ¿de dónde surge eso? el profesor responde:

Sí, digamos que es algo que siempre hemos visto. No sé, digamos de la teoría ... No sé qué teoría, pero siempre uno escucha como que: ‘siempre hay que dar las cosas positivas y después las negativas’. Pero yo siempre lo he hecho así. No es que yo haya leído un autor, así como... sino que siempre lo he hecho así. Me parece que además prepara al estudiante para recibir el golpe (risas) (S3ENT-INTERV21).

También podemos evidenciar lo anterior en la sesión de clase del 3 de marzo en Avanzado Bajo cuando el profesor entrega unos ensayos y le da retroalimentación a cada estudiante (OBSS3030317). El profesor siempre resaltaba los aspectos positivos al iniciar la retroalimentación.

9.2.2.3. Ventajas y desventajas de la retroalimentación formativa

9.2.2.3.1. Ventajas

La retroalimentación tiene un efecto positivo en el desempeño de los estudiantes. Por ejemplo, gracias al Portafolio los estudiantes tienen la oportunidad de que sus productos sean evaluados más de una vez, tanto por estudiantes como por el profesor, para así ir haciendo los ajustes necesarios en sus composiciones escritas. En los Portafolios de los estudiantes seleccionados de cada nivel observado, se evidenció una mejora progresiva en la escritura (ARTINT2017, ARTADV2017). Cada momento de retroalimentación se constituyó así en una oportunidad de aprendizaje. En la escritura, es evidente que el aprendizaje viene dado principalmente por la retroalimentación, y no tanto por la mera

memorización de reglas gramaticales o de redacción, ya que todos los elementos lingüísticos se encuentran supeditados a la intención comunicativa del autor, y como cada escritor cuenta con un estilo e intención únicas, entonces se hace necesaria una retroalimentación personalizada que dé cuenta de las necesidades específicas del estudiante escritor.

Acerca del efecto de la retroalimentación en el desempeño de los estudiantes, el profesor de Intermedio Bajo afirma:

Para mí la retroalimentación es una parte fundamental del aprendizaje, ¿sí? O sea, un estudiante aprende no solo porque tú le impartas el conocimiento y le digas que uno más uno es dos, sino que es a través precisamente del camino evaluativo y de las oportunidades de retroalimentación que tú le des al estudiante que él construye aprendizaje. (...) Yo podría atreverme a decir que los estudiantes en los que yo he notado un avance en su proceso de aprendizaje es porque se han tomado en serio el tema de la retroalimentación. Y si yo no hubiera propuesto esos espacios de retroalimentación, seguramente no hubieran aprendido las cosas que terminaron aprendiendo conmigo (S2ENT-INTERV17).

Es relevante decir que no todos los procesos de mejora se dan de la misma manera. Algunos estudiantes aprovechan al máximo los momentos de retroalimentación y otros no tanto. Sobre este tema el profesor de intermedio bajo dice:

No todos los estudiantes hacen los mismos procesos de manera juiciosa, pero yo sí siento que a partir de la retroalimentación de los resultados en los exámenes y de comentarios específicos de los estudiantes hacia mí, el hecho de que yo trabaje evaluación formativa en el aula, sí ha contribuido a que ellos logren cierto tipo de metas de acuerdo con el programa, sí cierto tipo, que ellos logren desarrollar cierto tipo de habilidades que se les requiere para esos cursos. Habrá algunos que no lo logren 100%; de hecho, creo que casi para ninguno lo es, pero sí hay unos que han logrado unos porcentajes muy altos y se sienten tranquilos con eso, y sienten que lo que se hizo se hizo bien, y se sienten satisfechos con eso (S2ENT-INTERV12).

Aunque en cada herramienta de evaluación la retroalimentación fue distinta, los espacios de retroalimentación son en definitiva una oportunidad para que los estudiantes puedan tomar las medidas necesarias para mejorar y profundizar en su proceso de aprendizaje.

9.2.2.3.2. Desventajas

De acuerdo con las observaciones, la retroalimentación se facilita o se dificulta dependiendo del instrumento de evaluación. Cuando se da retroalimentación de instrumentos evaluativos estandarizados o tipo test, el ejercicio toma poco tiempo porque se cuentan con respuestas correctas previamente establecidas, y la retroalimentación solo consiste en señalar errores y aciertos para luego calcular una nota cuantitativa. En contraste, cuando se trata de un instrumento de evaluación formativo como es el Portafolio, se necesita de mucho tiempo para dar retroalimentación. No existen respuestas correctas, sino apropiadas de acuerdo con las tareas comunicativas planteadas. Por lo tanto, el profesor debe examinar diversas respuestas con base en rúbricas de evaluación que contemplan diversos aspectos de forma y contenido, las cuales deben mantener siempre la cohesión y la coherencia en el discurso (PROARTINT2017). Por lo tanto, si bien los profesores corrigen errores gramaticales, su labor parte del conocimiento de las intenciones comunicativas de sus estudiantes para ayudarlos a usar el vocabulario y las formas gramaticales más apropiadas para expresar sus ideas. La retroalimentación del Portafolio tiene un énfasis en la competencia comunicativa del estudiante para expresarse a través del medio escrito en diferentes tipologías textuales como ensayos, resúmenes, clasificaciones, etc. El abordaje personalizado de la evaluación del Portafolio hace que sea tan laboriosa la actividad de proveer retroalimentación.

En el caso de la autoevaluación y la evaluación de pares las dificultades vienen dadas por el conocimiento incipiente en evaluación formativa. Aunque los estudiantes son evaluados constantemente, es sabido que pocos o ninguno tiene una formación integral en evaluación formativa, como se evidencia en la entrevista con el profesor de Avanzado bajo:

Digamos en la secundaria nos enseñaban cómo evaluar, pero eso era más como en cuanto a notas. En la universidad sí tuve cursos en lo que nos enseñaron no solamente lo sumativo sino otros tipos de evaluación como la formativa. Pero digamos que no fue tan fuerte. Generalmente lo que a uno le enseñan es como la sumativa (el *achievement*). Uno se interesa también por ese tipo de evaluación formativa y no esta tan pegado a la nota o

no busca resultados cuantitativos, sino que espera como que el estudiante con base a lo que uno le diga, los comentarios, o cualquier cosa este como más dispuesto a cambiar o mejorar en su proceso. Eso fue en la universidad, creo que no fue tan específico porque eran solo dos cursitos de didáctica, pero creo que fue en la didáctica 2 donde ya nosotros empezamos como a ver el tipo de evaluación, eh como se hacía la evaluación y diferentes tipos de evaluación para evaluar una misma tarea digamos que no fuera solamente la de siempre como la de quiz o el examen sino Portafolios y esos otros instrumentos (S3ENT-INTERV02).

Esta parece ser la tendencia entre los profesores, quienes aplican las herramientas formativas, con excepción del Portafolio, de manera espontánea dentro de la clase. La evaluación formativa pareciera ser un elemento complementario a las actividades que tienen nota.

En el apartado de las notas y la importancia de estas en el desempeño de los estudiantes, los profesores entrevistados creen que entre los estudiantes no se piensa en la evaluación como una oportunidad de aprendizaje. Por el contrario, la calificación parece tener un valor preponderante en el desempeño de los alumnos. Acerca de esto, el profesor del nivel Avanzado opina:

(...) uno espera que los chicos... se apropien de lo que uno está haciendo, que sean lo suficientemente autónomos y responsables para hacer una tarea. Por ejemplo, hace un tiempo les dije que trajeran un objeto cultural que representara a Colombia y nadie lo hizo, nadie lo trajo, ¿por qué? Porque no había nota. Entonces, sucede que ellos están esperando siempre que haya algo que les de algo a cambio, una nota en este caso, para hacer las cosas bien y... otro caso que sucede mucho es que alguien no va a clase y uno en la clase hizo no sé, mm, una actividad de *speaking*, o un *listening*. La persona que no fue a clase entonces dice: 'bueno, y ¿qué hicieron hoy? Nada', porque para ellos algo es que implique una nota. Si uno hace un *listening* les dice 'respondan estas preguntas', y si ellos no cogen la información específica sino las informaciones generales, no desarrollan esas habilidades. Si uno hace ese tipo de actividades que son formativas para que ellos mejoren la habilidad para escuchar, para entender y no hay nota, entonces no hicieron nada en clase. Pero uno sí hizo la actividad y era una actividad de tipo formativa para

que ellos mejoraran y ellos desarrollaran sus habilidades; pero como no tiene nota, ¡entonces no! ¡No vale! (S3ENT-INTERV09).

Otra dificultad está en la aplicación de evaluaciones que requieran de la voz del estudiante. Cuando se les solicita que se evalúen a sí mismos o a sus compañeros, muchas veces no saben cómo proceder. Esta situación ha hecho que profesores hayan perdido cierto grado de confianza en las valoraciones de los estudiantes, y solo le apuesten a dar retroalimentación a través de la heteroevaluación. Asimismo, es posible que esta situación haya perpetuado la concepción tradicional de ver la legitimidad de la evaluación como rasgo exclusivo de la evaluación que viene de los profesores. Lo cierto es que existe una actitud desinteresada o prevenida hacia los ejercicios de autoevaluación y evaluación de pares por parte de estudiantes. En otra declaración del profesor de Intermedio bajo, la profesora dice al respecto:

Y él me decía: no, bien, yo siento que he avanzado mucho, pues profé yo tengo que serte honesto, a veces me da manera el hecho de que tú nos pongas como ‘hay que revísele a Juanito, y que dígame al otro y que le dé retroalimentación’, porque es que yo la verdad siento que esa es la labor del profesor, y a mí no tienen por qué ponerme a darle una nota a un tercero sabiendo que eso es lo que el profesor hace (S2ENT-INTERV13).

No obstante, esta reticencia no es exclusiva de los estudiantes. En la entrevista que se le hizo al profesor de Intermedio Bajo, mencionó dos situaciones que ilustran las resistencias de profesores y estudiantes hacia la práctica de la evaluación formativa. La primera concierne a una experiencia con una profesora del departamento de Lenguas de la Universidad Javeriana con la que el profesor de Intermedio Bajo trabajó un proyecto de lectura para un grupo de estudiantes compartido:

¿Sabes qué? Yo creo que sumemos como estas notas y las de autoevaluación y coevaluación las dejamos por fuera, o sea esas no las tomamos en cuenta. Y yo le pregunte a ella, ¿por qué? Y ella me decía, no, pues es que los estudiantes nunca se evalúan como es, o sea ellos siempre se ponen notas más de las que deberían tener, y entonces uno no debe confiar en ese tipo de valoraciones, entonces yo creo que realmente lo que hay que mirar es las notas que dimos nosotras (S2ENT-INTERV13).

Como se puede ver en el ejemplo, aún hay profesores que tienen cierto grado de desconfianza en las valoraciones de los estudiantes, así que evitan incluir la autoevaluación y la evaluación de pares en sus prácticas evaluativas. Esta desconfianza entorpece en menor o mayor medida la implementación de las prácticas de evaluación formativa en el aula y perpetúa implícitamente la idea tradicional de ver la heteroevaluación como la única opción evaluativa válida. Asimismo, no permite que el estudiante se involucre de manera consciente con la valoración de sus compañeros. Como consecuencia, los estudiantes podrían perder la motivación en las prácticas de evaluación, y verlas como un simple formalismo institucional que no tiene ninguna repercusión importante en su aprendizaje.

Otra dificultad es la de la preparación nula de los estudiantes en evaluación formativa. En cuanto a esa situación, Blue (1994) dice: “Es ampliamente reconocido que a los estudiantes les puede resultar difícil ser objetivos con respecto a su propio nivel de lengua, o que no tengan las experiencias necesarias para hacer juicios de este tipo” (p.18). Sin embargo, el profesor es muchas veces el catalizador que promueve estos ejercicios en el estudiante, y reivindica su papel dentro del proceso:

Entonces yo le hacía la reflexión al estudiante y le decía: puede que eso sea lo que a ti te han enseñado en el colegio, pero lo que tú tengas que decir acerca de tu compañero es tan valioso como lo que yo digo. Es que aquí la única persona que valora no soy yo. Entonces fíjate cómo circula el tema de las creencias y las percepciones que tiene la gente acerca de la evaluación (S2ENT-INTERV11).

De los datos recolectados se puede concluir que existen obstáculos a la provisión de una retroalimentación formativa. En términos generales, las dificultades son cuatro. Primero, las percepciones negativas de estudiantes y profesores con respecto a los ejercicios de evaluación formativa. Segundo, la falta de recomendaciones institucionales específicas para evaluar formativamente. Tercero, la cantidad de tiempo que requieren los espacios destinados a las actividades de evaluación formativa. Finalmente, la falta de conocimiento didáctico en evaluación formativa.

9.3. Construcción de conocimiento didáctico en evaluación formativa

En la LLM, el conocimiento didáctico en evaluación formativa se genera a través de la experiencia. Los profesores aprenden a evaluar formativamente a través de sus experiencias

de interacción en el trabajo, en la academia y en el aula. En el trabajo y en la academia se desarrolla este saber didáctico cuando se comparten las experiencias de evaluación formativa y cuando se observan las prácticas de evaluación de los colegas. Igualmente, en la academia se construye conocimiento en evaluación formativa en las reuniones de profesores cuando se discuten y presentan las políticas de evaluación y cuando se brindan sugerencias para llevarla a cabo de una manera formativa. Cabe mencionar que, aunque algunos profesores han recibido formación académica en evaluación en sus estudios de postgrado, todos resaltan que su habilidad de evaluar formativamente surgió principalmente de forma empírica. En el caso de los estudiantes, su conocimiento en evaluación también surge de la práctica. Cuando los profesores les explican a los estudiantes cómo evaluar y crean espacios para poner en práctica lo aprendido, estos se forman como evaluadores éticos que comprenden la importancia de la evaluación en los procesos de aprendizaje. En resumen, tanto los estudiantes como los profesores aprenden a evaluar formativamente a través de la experiencia.

Al respecto el profesor del nivel avanzado bajo dice: "En la universidad (...) tuve cursos en lo que nos enseñaron no solamente lo sumativo sino otros tipos de evaluación como la formativa, pero digamos que no fue tan fuerte. Generalmente lo que a uno le enseñan es como la sumativa" (S3ENT-INTERV02). Igualmente, más adelante en la entrevista se le pregunta al profesor si ha recibido alguna capacitación o formación en evaluación formativa en la Universidad Javeriana, y esto responde:

¡Mm no! Digamos que hasta donde yo conozco, es más como lo que uno sabe, lo que puede aplicar y lo que aprende de los demás también. Digamos que hay profesores que utilizan Portafolios o hacen otro tipo de ideas que no sean sumativas (S3ENT-INTERV03).

Igualmente, el profesor de intermedio bajo explica cómo fue su formación en evaluación formativa:

Creo que sí, me parece recordar que sí tuve un seminario durante la maestría en la que trabajamos la evaluación formativa. Sin embargo, yo siento que la formación que yo tengo en evaluación formativa ha tenido que ver más con las experiencias laborales más que con la formación académica específicamente (S2ENT-INTERV02).

Confirma la idea cuando dice: "Yo era una de las personas que reproducía cierto tipo de modelos de evaluación que hacían parte de los contextos en los que yo había trabajado antes, y no había pasado por una reflexión de mi parte" (S2ENT-INTERV03).

Con base en las declaraciones de ambos profesores del estudio se puede corroborar que el conocimiento en evaluación formativa se construye en la mayoría de los casos de forma empírica. Si bien recibieron cursos de evaluación, es evidente que, en general, esa información estaba orientada a las prácticas tradicionales de evaluación. Por eso, fue solo después de experimentar con nuevas formas de evaluar en el aula, movidos por sus compañeros de trabajo o los lineamientos curriculares del Departamento de Lenguas de la Universidad Javeriana, que los profesores fueron capaces de interiorizar e incluir las prácticas de evaluación formativa en el aula.

Respecto a la formación de los estudiantes en evaluación formativa, el profesor de Intermedio Bajo dice que un gran obstáculo de los estudiantes para evaluar radica en el hecho de que no han recibido una debida formación en evaluación. De hecho, es solo hasta la universidad que muchos estudiantes empiezan a recibir instrucciones sobre evaluación formativas en sus clases (S2ENT-INTERV18). Por consiguiente, en vez de darles una rúbrica o unos criterios de evaluación a los estudiantes para evaluar, el profesor se toma el trabajo de explicarles en qué consiste el ejercicio. La misma profesora añade: "Si tú no les entregas unos criterios claros es muy difícil que los estudiantes puedan aterrizar todo eso en una nota de cero a cinco" (S2ENT-INTERV11). Es fundamental que los estudiantes entiendan qué van a evaluar y por qué para así hacerlo de forma apropiada. A medida que los estudiantes tengan más oportunidades de evaluar, mejor lo harán con el paso del tiempo. Por consiguiente, es vital que haya un acompañamiento del profesor para que el estudiante desarrolle sus habilidades evaluativas.

Por su lado, el profesor de avanzado bajo prepara a los estudiantes para la autoevaluación de la siguiente forma:

Sí, se le guía al estudiante para que mire como se acerca al lector, cuál es el propósito de su texto. La autoevaluación se saca de lo que he visto. La reflexión sí es porque en toda la Licenciatura se fomenta la reflexión. Al final sí hay un espacio para que ellos escriban sus sugerencias o algún otro comentario con base al ensayo y con base en eso ellos

hacen sus cambios. Con ellos fue muy chévere, porque ellos mismos decían: ‘Ay me falta eso, tengo que hacer tal cosa, no había pensado en esto’ (S3ENT-INTERV17).

De la evaluación de pares el mismo profesor dice:

Sí también hicimos la evaluación de pares en ese mismo periodo y también funcionó. Digamos que los que lo toman muy seriamente lo hacen bien y les ayudan bastante a los demás. En general ese grupito fue bastante bueno, entonces ellos ayudan bastante (S3ENT-INTERV18).

El profesor de avanzado bajo coincide con el profesor de intermedio bajo cuando ambos señalan la importancia de la reflexión en la autoevaluación. En este ejercicio los estudiantes se dan cuenta de sus errores, y en algunos casos tienen la oportunidad de enmendarlos para una próxima entrega, o simplemente de tener en cuenta sus fallas para no cometerlas otra vez en un próximo trabajo escrito. Igualmente, cabe resaltar que ambos profesores tuvieron experiencias satisfactorias en los procesos de evaluación de pares.

Son necesarias más oportunidades de aplicar la evaluación formativa para fomentar su uso el departamento de Lenguas de la Universidad Javeriana. Una promoción más activa de las prácticas de la evaluación formativa desde el departamento, traducida en directrices concretas en los programas de cada nivel, sería un revulsivo con el que más estudiantes y profesores entendieran su importancia y utilidad. En vez de concebir la evaluación como una herramienta de clasificación del estudiante según su saber y habilidad, se podría empezar a pensar como una oportunidad didáctica para estimular la reflexión del estudiante respecto a sus propias fortalezas y debilidades con el fin de humanizar el ejercicio en tanto se tienen en cuenta las singularidades de cada estudiante como ser humano único e irrepetible, un individuo que puede aprender en su interacción social con todos los actores involucrados en el aula, a saber: profesores y compañeros de clase.

10. Conclusiones

En esta sección, presentamos las conclusiones correspondientes a este Trabajo de Grado en las que se incluyen los resultados del análisis y las implicaciones pedagógicas concernientes a las prácticas de evaluación formativa en los niveles Elemental, Intermedio Bajo y Avanzado Bajo de la asignatura de inglés en LLM de la Pontificia Universidad Javeriana.

En primer lugar, con base en nuestro análisis, concluimos que hay presencia de diferentes tipos de evaluación formativa en la asignatura de inglés de la Licenciatura. Las tres prácticas más comunes de evaluación formativa en las clases de inglés son la autoevaluación, la evaluación de pares y la evaluación alternativa. La autoevaluación se utiliza como una oportunidad de reflexión de los estudiantes con respecto a su proceso de aprendizaje y a sus composiciones escritas, ya sea del Portafolio o de los parciales. En ambos casos, el profesor provee unos criterios evaluativos que guían al estudiante en este ejercicio, y crea un espacio de introspección para que el estudiante medite sobre sus fortalezas y debilidades con respecto a los objetivos de aprendizaje establecidos para el curso. Asimismo, la autoevaluación facilita un diálogo más cercano entre estudiante y profesor ya que, cuando se centran en el proceso, los profesores tienen la oportunidad de brindar sugerencias personalizadas para superar obstáculos en el aprendizaje.

En términos generales, las creencias alrededor de la autoevaluación entre los profesores de la LLM son diversas. Mientras unos la consideran una oportunidad para que el estudiante valore sus producciones, otros la conciben como un elemento catalizador de la autocrítica del estudiante con respecto a su proceso de aprendizaje. Estas creencias indican que hay una confusión en cuanto a cuál es el propósito de la autoevaluación. Aunque los profesores coinciden en que debería ser una actividad reflexiva, las declaraciones recopiladas reflejan concepciones distantes de lo que constituye el concepto formativo de autoevaluación. Desde la institución, es una práctica complementaria que no tiene mayor repercusión en las condiciones de promoción estudiantil y su presencia depende de las decisiones metodológicas de los maestros. De hecho, en los programas de la asignatura no existen lineamientos explícitos de cómo y cuándo aplicar la autoevaluación. De la misma manera, no se le atribuye un porcentaje valorativo a esta evaluación.

Con respecto a la evaluación de pares, podemos afirmar que, a pesar de ser más frecuente que la autoevaluación, es un ejercicio complementario a las prácticas de evaluación tradicionales. Igualmente, este tipo de evaluación tiene una intención valorativa enfocada en los productos que entran en conflicto con la teoría, la cual dice que, por su naturaleza formativa, la evaluación de pares debería concentrarse en los procesos. Otro hallazgo importante tiene que ver con los criterios evaluativos y su forma de aplicación en la evaluación de pares. Los profesores no cuentan con indicaciones claras en los programas

de la asignatura sobre cómo ejecutar la evaluación de pares en el aula. Por lo tanto, su ejercicio está condicionado por sus creencias. Una de las más notables es que las valoraciones de los estudiantes son tan importantes y válidas como las del profesor. Como resultado de este pensamiento, los profesores propician espacios de evaluación de pares para que los estudiantes aprendan a evaluar de forma responsable. De acuerdo con lo analizado en las entrevistas a los profesores de la LLM, también existe una creencia entre los estudiantes que es opuesta a la de ellos: los estudiantes consideran que la evaluación es una actividad que corresponde únicamente a los docentes. Por último, este tipo de evaluación cuenta con ciertas ventajas y desventajas en su aplicación. Según lo observado en las clases, llegamos a la conclusión de que la evaluación de pares facilita el aprendizaje colaborativo y entrena a los futuros profesores en el ejercicio de la evaluación. Entre las desventajas, se evidencia la falta de competencia evaluativa y académica de los estudiantes evaluadores, lo que muchas veces limita paradójicamente el alcance formativo de las actividades de evaluación de pares.

Acercas de la evaluación alternativa, podemos constatar que el instrumento evaluativo más representativo dentro de las clases de inglés observadas es el Portafolio. Este se caracteriza por enfocarse en el proceso; no obstante, las mejoras se hacen sobre un producto escrito: en todas las sesiones observadas siempre fue un ensayo de tema de libre elección. En términos generales, el ejercicio se evalúa con una rúbrica provista por el Departamento de Lenguas con unos criterios cualitativos y cuantitativos. En promedio, los estudiantes entregan dos versiones previas a la entrega final. En la investigación no fue posible confirmar si la nota final del Portafolio tiene un impacto en las notas definitivas del curso. Sin embargo, dentro de los programas de la asignatura está sugerido el uso del Portafolio como instrumento de evaluación para la habilidad de escritura. Igualmente, es importante destacar la alta frecuencia del uso de este instrumento en las clases de inglés. Gracias a su utilización permanente dentro del aula, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar y consolidar la habilidad de escritura y sus competencias argumentativas. Finalmente, luego de la revisión de la teoría y los datos pertinentes, sabemos que el Portafolio se usa como un instrumento que emula la actividad de la escritura en el mundo real. Esta característica lo constituye como un instrumento de evaluación alternativa con un gran alcance formativo sustentado por los otros aspectos previamente mencionados.

Otro punto por considerar es el de la retroalimentación como elemento transversal a todas las prácticas de evaluación de las clases de inglés. Según los datos analizados en la investigación, podemos afirmar que la retroalimentación es una práctica común a todo ejercicio de evaluación, sea sumativo o formativo. Igualmente, encontramos diferencias y similitudes en la forma de suministrarla. La característica común en la forma de proveer la retroalimentación para todos los tipos de evaluación es el enfoque negativo en el que se busca detectar y corregir errores. Una diferencia hallada es que, en las evaluaciones formativas o alternativas, el ejercicio adquiere un matiz mucho más positivo y prospectivo que en la evaluación sumativa. Otra característica importante encontrada en nuestro Trabajo de Grado es que, en algunos casos, la retroalimentación se da de manera individual y en otros global. Por un lado, es individual cuando el ejercicio de retroalimentación se hace sobre productos escritos como el Portafolio y los parciales de escritura. Por otro lado, es global cuando la retroalimentación se proporciona sobre la habilidad de lectura y cuando hay unas respuestas correctas previamente establecidas. Del análisis de los datos también se puede concluir que los profesores toman decisiones metodológicas a partir de los resultados de las distintas evaluaciones. Por consiguiente, la retroalimentación es un elemento común a todos los actores sociales en la clase.

Asimismo, encontramos la presencia de ventajas y desventajas a la hora de proveer la retroalimentación de manera formativa. Los beneficios de la retroalimentación formativa vienen dados por las múltiples oportunidades de asesoría personalizada que contribuyen al desarrollo de la habilidad comunicativa de escritura en los estudiantes. Gracias a las sesiones individuales para considerar lo trabajado en el portafolio o en el parcial de escritura, los estudiantes tienen la posibilidad de identificar sus debilidades y fortalezas particulares, así como de desarrollar estrategias didácticas que les permiten avanzar en su proceso de escritura académica. Por ejemplo, en los artefactos de los estudiantes recolectados se puede evidenciar un progreso significativo en la escritura en dos de los tres niveles observados. Los resultados de nuestra investigación, constatan que el uso constante de una retroalimentación formativa puede contribuir de forma notable en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades comunicativas en los estudiantes. Igualmente, según la teoría correspondiente a la evaluación formativa, es válido afirmar que una retroalimentación formativa podría aportar al desarrollo de la autoconfianza y motivación de los estudiantes

con respecto a su proceso de aprendizaje. Estos aspectos positivos de la retroalimentación formativa evidenciados en la investigación son un aliciente para reflexionar seriamente sobre la importancia de la formatividad en las prácticas evaluativas.

En cuanto a las desventajas, hemos identificado ciertas dificultades que entorpecen la aplicación de una retroalimentación formativa. En primer lugar, hay una carencia de conocimiento, tanto de estudiantes como de profesores, en cuanto a cómo llevar a cabo el ejercicio. En los programas de la asignatura no hay recomendaciones concretas sobre cómo retroalimentar formativamente. Por lo tanto, su aplicación depende de las decisiones autónomas del profesor. En segundo lugar, es evidente que los espacios de retroalimentación formativa ocupan una gran cantidad de tiempo. Por ejemplo, en ocasiones las sesiones de retroalimentación formativa para el portafolio requieren de las dos horas de clase. En contraste, cuando se provee una retroalimentación sumativa, el ejercicio no toma más de treinta minutos. Esto es un indicio de que el tiempo requerido para la retroalimentación es directamente proporcional al grado de profundidad del ejercicio. También es importante decir que entre los estudiantes y profesores observados existe un cierto grado de desconfianza en las prácticas de evaluación formativa. Esto se puede comprobar en diferentes declaraciones dadas en las entrevistas, en las que se señalan resistencias por parte de estudiantes y profesores a incluir tipos de evaluación que requieran de una retroalimentación formativa. Teniendo en cuenta este panorama, consideramos que es fundamental que haya una participación activa de toda la comunidad de la LLM para hallar soluciones a los obstáculos que impiden una mayor presencia de prácticas de evaluación formativa en el aula.

Cabe mencionar que el grado de formatividad en la retroalimentación no depende del instrumento ni del tipo de evaluación propiamente dicho, ni siquiera de la retroalimentación misma, sino que la intención evaluativa es lo que determina si lo que se hace tiene un carácter formativo. En este orden de ideas, toda forma de evaluación o retroalimentación que tome en cuenta las particularidades de cada estudiante y tenga como propósito contribuir al aprendizaje del mismo se configura indefectiblemente como una práctica formativa.

Para finalizar, descubrimos que los conocimientos didácticos en evaluación formativa se construyen de forma empírica. Los profesores manifestaron haber tomado cursos de

evaluación durante sus años de formación académica; sin embargo, afirman que sus conocimientos en evaluación formativa han sido adquiridos en buena parte a través de sus experiencias en el aula y de sus interacciones con otros profesores. Ante esta realidad, creemos que es indispensable propiciar espacios de práctica y reflexión en torno a la evaluación formativa con el fin de que más profesores y estudiantes comprendan su alcance pedagógico.

10.1. Limitaciones

Es fundamental presentar las limitaciones de esta investigación con el fin de sugerir nuevos caminos investigativos concernientes a la evaluación formativa. En primer lugar, es importante aclarar que este es un estudio descriptivo cualitativo que no pretende generalizar los resultados obtenidos, ya que estos pueden variar dependiendo del contexto y los participantes seleccionados. Igualmente, es importante hacer la salvedad de que este estudio suministra una información que resultó de unos instrumentos de recolección de datos netamente cualitativos: entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes de clase y análisis de documentos en el Departamento de Inglés de la Pontificia Universidad Javeriana.

En segundo lugar, es importante decir que, si bien las conclusiones alcanzadas fueron satisfactorias y cumplieron con nuestros objetivos de investigación, aún hay algunos temas relacionados con la evaluación formativa que nuestra investigación no alcanzó a abordar. Por lo tanto, recomendamos a los futuros investigadores interesados en esta temática el considerar expandir la muestra, usar otros instrumentos de recolección de datos, elegir otra población, entre otras variables investigativas, con el fin de poder contrastar los resultados con nuestra investigación y contribuir al enriquecimiento teórico del estado de la cuestión correspondiente a la evaluación formativa.

10.2. Sugerencias investigativas a futuro

Este ejercicio de investigación formativa solo fue un primer acercamiento a las prácticas de evaluación formativa en el Departamento de Inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas. Nuevos estudios podrían realizarse tratando sólo una de las categorías de nuestra investigación a profundidad, así como planteando propuestas para solventar o minimizar las dificultades encontradas en el ejercicio de la evaluación formativa. De acuerdo a los resultados, creemos importante profundizar en temas como: la influencia de la evaluación

en la motivación y la autoestima de los estudiantes, el papel del Portafolio en el desarrollo de micro y macro habilidades de escritura, la evaluación formativa en el Departamento de Francés, la consideración de la evaluación formativa dentro de los cursos de pedagogía y didáctica, y la pertinencia de las notas en los procesos de evaluación formativa. Para concluir este estudio, consideramos que es fundamental que se promueva la reflexión profunda con respecto a cómo evaluamos y a las razones que sustentan nuestras prácticas para así poder fomentar una evaluación orientada al aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

- Allal, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa. Concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 3(11), 4-22.
- Areiza, H. (2013). Role of systematic formative assessment on students' views of their learning. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 15(2), 165-183.
- Arias, C. y Maturana, L. (2005). Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 10(1), 63-91.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Oxford applied linguistics: language testing in practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Bachman, L. (2004). *Statistical analysis for language assessment*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Barragán, C. & Conde, B. (2014). *First steps towards change: an approach to English assessment* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Barrientos, E. (2012). *La Evaluación Formativa y Evaluación orientada al Aprendizaje en Educación Superior: una revisión internacional* (tesis de maestría). Escuela universitaria de magisterio de Segovia, Segovia, España.
- Bolívar, A. (2000). La evaluación del currículum: enfoques, ámbitos, procesos y estrategias. En J. M. Escudero (ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 365- 376). Madrid, España: Síntesis.
- Black, P. Harrison, C. Hodgen, J. Marshall, B & Serret, N. (2010). Validity in teachers' summative assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 215-232.
- Blue, G. (1994). Self-assessment of foreign language skills: does it work? *CLE Working Papers*, (3), 18-35.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: principles and classroom practices*. New York, United States: Pearson Education.

- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy, Third Edition*. New York: Pearson Education.
- Buscà, F., Pintor, P., Martínez, L., y Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008 ESE. *Estudios sobre educación*, 18, 255-276.
- Cambridge English Language Assessment. (2016). *Principles of Good Practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design*. London: SAGE Publications
- Cushing, S. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- William, D., Sliwka, A., & Istance, D. (Mayo de 2008). Assessment for Learning. En F. Kelly (Presidencia), *Creating conditions for optimising learning*. Simposio llevado a cabo en el International Conference “Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy”. OECD/CERI, París, Francia.
- De Jesús, R. (2015). La evaluación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: hallazgos en la Escuela Normal de Atlacomulco. *Revista de Educación y Desarrollo*, 12(32), 51-58.
- Díaz, A. (1993). *El examen, textos para su historia y debate*. Ciudad de México: Plaza y Valdés Editores.
- Díaz, J., y Rojas, M. (2014). *Las representaciones sociales de la calidad de la educación en estudiantes de enseñanza media de las instituciones educativas distritales Atabanzha y Bosco III* (tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia.
- Duarte, D., Herrera, S., y Sierra, C. (2000). *Evaluación: tradiciones y retos*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Dunn, K. E., & Mulvenon, S. W. (2009). *Practical Assessment, Research & Evaluation*. Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=7>
- Escobar, G. (2014). *La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral* (tesis de especialización). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia.

- Fink, L. (2008). *Una guía auto-dirigida al diseño de cursos para el aprendizaje significativo*. Lima, Perú. Recuperado de https://www.deefinkandassociates.com/Spanish_SelfDirectedGuide.pdf
- García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2), 35-55.
- González, F., & Ríos, J. F. (2010). Caracterización de las prácticas evaluativas en lengua extranjera. *Lenguaje*, 38(1), 113-136.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16(2), 207 – 223.
- Heritage, M., & Chang, S. (2012). Teacher Use of Formative Assessment Data for English Language Learners. *National Center for Research on Evaluation Standards and Student Testing (CRESST)*. Los Angeles: University of California.
- Hernández, R. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.
- Hoffman, J. (1991). *Mito e desafio-uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre, Brasil: Educação e Realidade
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Artes Gráficas Fernández Ciudad.
- Ketabi, S., & Ketabi, S. (2014). Classroom and Formative Assessment in Second/Foreign Language Teaching and Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(2), 435-440.
- Kilmen, S. (2016). Testing feedback orientations: the case of Turkish prospective teachers. *Journal of education sciences & psychology*, 6(2) 21-32.
- López, A., & Bernal, R. (2009). Language Testing in Colombia: A Call for More Teacher Education and Teacher Training in Language Assessment. *PROFILE*, 11(2), 55-70.
- López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 111-124.
- Mateo, J. (2008). Nuevo enfoque de la evaluación de los aprendizajes en el contexto europeo de educación superior. *Cuadernos de docencia universitaria*, 7-20.

- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-28.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Usar la evaluación en el aula para mejorar. *Altablero*, 44.
- Morales, P. (2010). *Ser profesor: una mirada al alumno*. 2ª edición. Guatemala: Universidad
- Rafael Landívar, (capítulo II, pp. 33-90).
- Moreno, T. (1999). La evaluación alternativa como una herramienta para el aprendizaje. *Anales de pedagogía*, 131-146.
- Muñoz, J. (2009). Exploring Teachers' Practices for Assessing Reading. *PROFILE*, 71-84.
- Orjuela, G. (2009) Formación pedagógica e investigativa en la Licenciatura de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y Saberes*, (31), 52-58.
- Parra, L (s.f.). “Poner notas” la cultura de la evaluación escolar. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda08_06eva-pract.pdf
- Pérez, R. (2000). Evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 251-611.
- Petchprasert, A. (2012). Feedback in Second Language Teaching and Learning. *US-China Foreign Language*, 10(4), 1112-1120.
- Popham, W. J. (2001). Teaching to the test. *Educational Leadership*, 58(6), 16-20.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Narcea, Madrid.
- Saefurrohman, & Balinas, E. (2016). English Teachers Classroom Assessment Practices. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 5(1), 82-92.
- Savenye & Robinson (s.f.). *Qualitative research issues and methods: an introduction for educational technologists*. Recuperado de <http://www.aect.org/edtech/39.pdf>
- Taras, M. (2009). Summative assessment: the missing link for formative assessment. *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 57-69.
- Tenbrink, T. (2005). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.

Universidad Santo Tomás. (s.f). *Universidad Santo Tomás*. Obtenido de

http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/clarajaramillo_metodologia3/qu_es_una_evaluacion_autoevaluacion_heteroevaluacion_coevaluacion.html

Véliz, L. (2008). Corrective Feedback in Second Language Classrooms. *Literatura y lingüística*, (19), 283-292.

William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación* (4a. Época), 3(3), 15-44.

Anexos

Anexo A

Fecha:

Profesor:

Observador:

Curso de inglés:

| Descripción general de la clase: | Instrumentos y estrategias de evaluación formativa usados: | Descripción del uso de los instrumentos y estrategias de evaluación formativa: | Análisis del uso de los instrumentos y estrategias de evaluación formativa: |
|----------------------------------|--|--|---|
| | | | |

Anexo B

| Matriz de análisis | | | |
|--------------------|-----------|--------|----------|
| Datos | Categoría | Teoría | Análisis |
| | | | |

Anexo C

Entrevista

1. ¿Qué entiende por evaluación formativa?
2. ¿Tiene una formación académica en evaluación formativa como algún tipo de curso, seminario, charla, al respecto?
3. ¿Planea las actividades que involucran la evaluación formativa? ¿Cómo lleva a cabo dicha planeación?
4. ¿Por qué hace uso de determinados tipos de evaluación formativa? (sacar de las observaciones los instrumentos y/o estrategias que usa cada profesor para esta pregunta).
5. ¿Cómo ha usado la evaluación formativa para cumplir con los objetivos del curso?
6. ¿Qué dificultades ha tenido a la hora de implementar este tipo de evaluación?
7. ¿Cómo afecta la aplicación de la evaluación formativa las decisiones metodológicas que corresponden a las prácticas de enseñanza?
8. ¿Para qué se lleva a cabo la retroalimentación?
9. ¿Cómo prepara al estudiante para su proceso de autoevaluación y evaluación de pares?