



Institución de Educación Superior
UCEVA®
Unidad Central del Valle del Cauca

Diseño e Implementación de una Rúbrica para Evaluar el Nivel
Literal de Comprensión Lectora en inglés en los Grados Octavo
(8°) de dos Instituciones Educativas Públicas del Valle del Cauca

LUISA FERNANDA ORTIZ DUQUE

RODRIGO RIVERA GIRALDO

Grupo de Investigación *Innov-Acción Educativa*

Línea: Acción Educativa y Saber Pedagógico

Ciencias de la Educación

Programa De Maestría en Bilingüismo y Educación

Tuluá Valle del Cauca

Enero - 2023

Unidad Central del Valle del Cauca

**Diseño e Implementación de una Rúbrica para Evaluar el Nivel Literal de Comprensión
Lectora en inglés en los Grados Octavo (8°) de dos Instituciones Educativas Públicas del
Valle del Cauca**

Tesis de Grado para optar al título de:

Magíster en Bilingüismo y Educación

Nombres de los investigadores:

Luisa Fernanda Ortiz Duque

Rodrigo Rivera Giraldo

Director (a): Josefina Quintero Corzo

Enero - 2023

Tuluá Valle del Cauca

Agradecimientos

Queremos dar gracias en primer lugar a Dios por bendecirnos enormemente con el don de la vida y poderlo usar para contribuir al mejoramiento de la educación.

A nuestras amadas familias quienes movidos por el amor y su apoyo incondicional han hecho que nuestros esfuerzos valgan la pena.

Dedicatoria

Esta tesis está dedicada a Dios que ha sido nuestra guía y porque este logro fue por su voluntad. Igualmente, a nuestras familias y seres queridos que siempre estuvieron apoyándonos y dándonos palabras de aliento para continuar y dar lo mejor de nosotros.

Resumen

La presente investigación analizó y comparó el comportamiento de dos instituciones educativas públicas del departamento del Valle del Cauca, frente a la implementación de una rúbrica, la cual tuvo como objetivo principal evaluar el nivel literal de comprensión de textos en inglés. Considerando la coyuntura por la cual atravesó la educación en Colombia y el mundo frente a la pandemia del COVID -19, el estudio se llevó a cabo con 28 estudiantes de las instituciones educativas Nuestra Señora de la Consolación de Toro y Técnico de Occidente de Tuluá, quienes fueron distribuidos en cantidades equivalentes para formar el grupo A y B. Siendo clases de manera presencial y remota favorecida por la virtualidad respectivamente.

En esta investigación cualitativa de diseño investigación acción se utilizaron diferentes bases de datos provistas en la web con el fin de obtener documentación afín. Para la exploración en curso fue necesario implementar una evaluación de tipo diagnóstico, así como un examen final; además, se realizó una presentación a los grupos, determinando cuál es la función de la rúbrica como instrumento de evaluación y autoevaluación. Por otro lado, se realizaron los respectivos diarios de campo, lo cual posibilitó llegar a conclusiones adecuadas sobre la manera como se debe evaluar al estudiante en su contexto escolar, transformando conceptos numéricos en cualitativos y teniendo en cuenta la retroalimentación de los saberes adquiridos. Así mismo, el realizar una evaluación formativa donde se tenga en cuenta los diferentes entornos locales de convivencia dentro del mismo departamento, pero distantes social y culturalmente uno del otro.

Palabras clave: Rúbrica, comprensión de textos en inglés, cualitativa, virtualidad, presencial, evaluación formativa.

Abstract

The present research analyzed and compared the behavior of two public educational institutions in the Valle del Cauca department, in relation to the implementation of a rubric, whose main objective was to evaluate the literal level of comprehension of texts in English.

Considering the situation through which education in Colombia and the world went through in the face of the COVID-19 pandemic, the study was carried out with 28 students from the educational institutions Nuestra Señora de la Consolación de Toro and Técnico de Occidente de Tuluá, who were distributed in equivalent numbers to form group A and group B. The classes were face to face and remotely, favored by virtuality, respectively.

In this qualitative research of action research design, different databases provided on the web were used in order to obtain related documentation. For the current exploration it was necessary to implement a diagnostic evaluation, as well as a final exam; in addition, a presentation was made to the groups about the function of the rubric as an evaluation and self-evaluation instrument. On the other hand, the respective field journals were done, which made it possible to reach appropriate conclusions on how to evaluate the student in his school context, transforming numerical concepts into qualitative ones and taking into account the feedback of the acquired knowledge. Likewise, to carry out a formative evaluation that takes into account the different local environments of coexistence within the same department, but socially and culturally distant from each other.

Key words: Rubric, comprehension of English texts, virtual, qualitative research, face to face, formative evaluation.

Tabla de contenido

Introducción	11
1 Planteamiento del Problema.....	17
1.1 Pregunta de investigación.....	29
1.2 Objetivos	29
1.2.1 Objetivo General.....	29
1.2.2 Objetivos Específicos.....	29
2 Marco Teórico De Referencia.....	31
2.1 Antecedentes	33
2.1.1 Colombia.....	34
2.1.1.1 Aporte a la Investigación en Curso.	37
2.1.1.2 Aporte a la Investigación. Curso	40
2.1.2 España.....	40
2.1.3 Malasia (Asia).....	45
2.1.3.1 Aporte a la Investigación.	47
2.2 Concepto de competencia	49
2.2.1 Competencias en el contexto educativo.....	51
2.2.1.1 Concepto de competencia en la enseñanza y aprendizaje del inglés.....	53
2.2.1.1 Competencia comunicativa	56
2.3 Comprensión Lectora	58
2.3.1 Niveles de Comprensión Lectora	60
2.4 Comprensión de Texto en Inglés como Lengua Extranjera	64
2.5 Inicios y evolución del inglés en Colombia.....	66
2.5.1 El inglés en Colombia	68
2.5.2 Evaluación en la enseñanza de inglés	69
2.6 Conceptos Relevantes sobre Evaluación	71
2.7 Evaluación formativa.....	74
2.8 La Rúbrica de Evaluación	76
2.8.1 ¿Cómo Implementar las Rúbricas de Evaluación?.....	77
2.8.2 Tipos de Rúbricas	79

3	Enfoque Metodológico.....	81
3.1	Implementación	85
3.2	Instrumentos	85
3.2.1	Juicio de Expertos	88
3.2.2	Diario de Campo	89
3.3	Población y muestra	92
3.4	Implementación de la rúbrica	97
3.4.1	Componentes de la Rúbrica	98
3.4.2	Diseño de la Rúbrica	99
3.4.2.1	<i>Escala de valoración</i>	100
3.5	Implementación de las lecturas en inglés	109
3.6	Triangulación de los datos	111
4	Análisis y Discusión de Resultados.....	112
4.1	Análisis de las Lecturas.....	112
4.2	Análisis Diarios de Campo	129
4.3	Discusión	148
	Conclusiones	155
	Limitaciones	159
	Recomendaciones	160
5	Referencias Bibliográficas	162
6	Anexos.....	174

Índice de Tablas

Tabla 1	Tabla de niveles Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	42
Tabla 2	Ejemplo de Rúbrica Global, Comprensiva u Holística.....	79
Tabla 3	Ejemplo de Rúbrica Analítica.....	80
Tabla 4	Categorías y subcategorías de análisis.....	92
Tabla 5	Rúbrica para la comprensión de textos en el nivel literal grado octavo	104
Tabla 6	Rúbrica para la autoevaluación.....	107
Tabla 7.	Cronograma de actividades para llevar a cabo durante las sesiones.....	110
Tabla 8	Asignación de la muestra por institución.....	114
Tabla 9	Matriz de análisis de diarios de campo.....	131

Índice de figuras

Figura 1 _Desempeño de los países latinoamericanos en el examen TOEFL (2018)	27
Figura 2. _Tendencia de resultados para lectura, matemática y ciencia Pruebas PISA 2018.....	28
Figura 3. Búsqueda realizada en Scopus con palabras clave de diferentes investigaciones.....	33
Figura 4. _Momentos de investigación- acción	83
Figura 5. Esquema de triangulación.....	111
Figura 6. Resultados grupo A y B en la lectura de evaluación diagnóstica “Preparing food” ...	115
Figura 7 Resultados grupo A y B en la lectura 1 “My town”	117
Figura 8 Resultados grupo A y B en la lectura 2 “Bear Cries Over Lost Habitat”	119
Figura 9 _Resultados grupo A y B en la lectura 3 “The Myth of Narcissus”	121
Figura 10 _Resultados grupo A y B en la lectura 4“Stop Verbal Abuse”	123
Figura 11 _Resultados grupo A y B en la lectura 5 “Travel Blog: Colombian Cuisine”	125
Figura 12 _Resultados grupo A y B en la evaluación final	127
Figura 13 _Resultados grupo A y B en la autoevaluación.....	129

Introducción

Por años, al docente, al educador y al maestro se le ha encomendado llevar su formación, así como sus conocimientos y enseñanza a quienes son su razón de ser, aprendices y estudiantes, donde ambos tanto formador como alumno han tenido un vínculo inherente a su rol, el enseñar y el aprender. En ese proceso de transmisión de ideas y saberes, la evaluación es parte fundamental de dicha relación docente-alumno, donde el desempeño individual muestra lo mejor de cada uno, es decir, maestro qué enseñó y alumno qué comprendió del saber recibido. Así pues, para alcanzar ese proceso evaluativo que permita al estudiante obtener un conocimiento de calidad se deben tener claras las formas y estrategias de obtener unos buenos resultados.

La investigación aquí planteada, propende dar luces para mejorar las acciones evaluativas, donde el inglés como idioma transversal en todos los ámbitos del mundo globalizado busca obtener excelentes beneficios. En ese contexto, es optimizar las habilidades propias de una lengua foránea como es el caso la comprensión de lectura en inglés en el nivel literal, siendo este el primer escalón para avanzar en el mejoramiento de un idioma extranjero. Sin embargo, las estrategias y didácticas presentadas por algunos docentes no son lo suficientemente pertinentes para que el estudiante alcance los objetivos deseados; donde las evaluaciones pueden convertirse en algo completamente automático. En este sentido, se busca entonces diseñar e implementar una rúbrica que permita al estudiante conocer de primera mano que se evaluará y cuáles son los diferentes criterios para alcanzar la nota deseada y más aún una apreciación que oriente e instruya al estudiante.

Por consiguiente, valorar las competencias que faciliten una retroalimentación

integral y formativa en el ser humano tal como lo plantea Delors (1996), no solo es acumulación de conocimiento sino el aprovechar las oportunidades que da la vida, en donde prima que el sujeto aprenda a conocer, a hacer, a vivir con los demás y aprenda a ser,, concordando con Tobón (2013), donde el saber ser, el saber hacer y el saber conocer, dan paso para acceder a las habilidades necesarias del siglo XXI propuestas por la OCDE (2010) y ratificado por el informe de la UNESCO (2015). Al defender la libertad de expresión cultural en la vida escolar, admitiendo un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se desarrollen espacios de refuerzo, desligándose así de las investigaciones alrededor del mundo influenciadas por el paradigma meramente cuantitativo, ya que los educadores han recibido los aportes del paradigma cualitativo que permite identificar la problemática en las aulas y comprender los sentidos y significados que diariamente ocurren allí. En este orden de ideas, la indagación en curso presenta características que permiten cualificar la labor de cada uno de los estudiantes de manera particular, dando aportes a su desempeño dentro del contexto de la investigación acción. Así pues, esta clase de intervención para Latorre (2005), se ve factible la practica dada por los docentes, colaborando activamente con el fin de mejorar las actividades académicas de manera reflexiva y cíclica. Esto significa, que no solo se dé una apreciación numérica por parte de los docentes, evitando así la evaluación meramente sumativa y que tiene como función determinar el éxito que un estudiante ha alcanzado en concordancia con los objetivos de área o periodo determinado. Lo cual al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje se vinculan con promover, calificar u otorgar un título. En este mismo sentido, es imperante tener puntos claros que indiquen la calificación final que eviten la ambigüedad de los resultados obtenidos por el aprendiz, como lo expresa Díaz et al (2018): existen muchas consecuencias provenientes de este tipo

de evaluación, pues estas afectan la retroalimentación de los procesos planteados. Donde las valoraciones a los estudiantes, es el resumen de muchas actividades que se desarrollaron durante un proceso, que en su mayor parte se realizan mediante herramientas que se trazan en busca de fortalezas así como debilidades, es decir acierto y error.

De esta manera, no se trata de estigmatizar las escalas valorativas, el tipo y número de calificaciones que cada institución tiene establecidas en el decreto 1290 de 2009 (Mineducación), donde cada ente educativo adoptará unas escalas para valorar los desempeños de los estudiantes; esto posibilita, tener una mirada más amplia de lo que significa evaluar, por qué y el qué se evalúa, permitiendo que los estudiantes se sientan realmente identificados con los logros y calificaciones alcanzadas.

Por consiguiente, las prácticas evaluativas pueden incidir en la educación del aprendiz negativa o positivamente, pero más allá de ello, se debe pensar que, está también debe avanzar y mejorar en sus procesos al emplear la evaluación formativa, donde se hable de un conjunto de conocimientos y competencias que cualifiquen la enseñanza, que a su vez sea un aprendizaje enriquecedor y significativo.

Para Rodríguez (2011), el alumno no debe ser un receptor pasivo, a diferencia de ello debe utilizar los significados que ya ha asimilado, empleando las herramientas antes dadas en la adquisición de saberes. Adicionalmente, Pérez et al. (2017) establecen, que la evaluación formativa sobrelleva al educando a consumir su propia evaluación con la intención de asumir su propio aprendizaje y contextualizarlo a su vida. Permitiendo que sea el mismo quien mida su proceso de aprendizaje. Para ello, la evaluación tiene en cuenta otros aspectos que en ocasiones pasan desapercibidos cuando se evalúan solo contenidos, puesto que se construye un aprendizaje del cual el estudiante es consciente

donde se adquiere un verdadero significado, y es imperante utilizar otra clase de herramientas acompañadas de estrategias que aporten una valoración equilibrada a su desempeño. Consecuentemente, se requiere optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier campo, y desarrollar las competencias y habilidades necesarias. Para Perilla (2018), las competencias pueden ser fundamentadas en el proceso formativo, comprender que los contenidos, las actitudes, así como las habilidades, son el compendio indispensable para realizar en cualquier contexto.

Es decir, van de la mano las metodologías y didácticas empleadas en el quehacer docente. Al respecto, se busca romper los paradigmas educativos que durante años se han implementado en cada área del conocimiento con el fin de reformar, cambiar y mejorar las estrategias empleadas hasta ahora; lo cual ha llevado a la educación en Colombia a obtener promedios por debajo de los internacionalmente requeridos (OCDE, 2019). Es así, como la comprensión de textos en español e inglés requiere de estrategias que propendan por mejores resultados de los estudiantes, ya que afianzando esta competencia mejoraría notablemente las demás áreas del conocimiento.

Por lo antes expuesto, se propone en la presente investigación hacer uso de la rúbrica como herramienta, diseñada y utilizada en concordancia con los objetivos o metas propuestas en cada Proyecto Educativo Institucional (PEI), permitiendo a la par una evaluación tanto sumativa como formativa. Debido a que, para Tobón (2013), las rúbricas son mapas de aprendizaje que han mostrado resultados de alto impacto en la evaluación, para Castro et al. (2018), las rúbricas permiten valorar las competencias o conocimientos adquiridos en una asignatura en particular, Gatica y Uribarren (2013), complementan, además, que estas brindan un horizonte más amplio en relación con las calificaciones de

los estudiantes. Por consiguiente, las rúbricas determinan los logros, así como los indicadores permiten medir de forma objetiva los procesos de aprendizaje y cada uno de los aspectos que se deben mejorar de los estudiantes, las cuales, al ser diseñadas por el docente con sus respectivos descriptores y escalas valorativas, exhibe a los alumnos una manera más detallada y clara sobre cómo será evaluado su proceso de apropiación y comprensión de los saberes en cuestión. Por otro lado, el docente puede incluir a sus pares académicos, haciendo de la evaluación un momento de reflexión y de aprendizaje en aula.

No obstante, la acción de evaluar se ha convertido en uno de los problemas más álgidos en la enseñanza ya que, no siempre se tienen los criterios claros para dar la apreciación de la manera más adecuada y exacta a cada estudiante, dando al final una calificación cuantitativa dejando de lado muchos conocimientos adquiridos por el educando en su aprendizaje.

Así pues, el objeto primordial de esta investigación se centra en diseñar e implementar una rúbrica para evaluar el nivel literal de comprensión lectora en inglés de los grados octavo (8°) en dos instituciones educativas públicas del Valle del Cauca.

La primera Institución Educativa es Nuestra Señora de la Consolación la cual está ubicado en el municipio de Toro, institución que permitió regresar a los estudiantes de manera presencial, admitiendo al menos que la mitad de los alumnos asistieran día de por medio, denominados grupos 1 y 2 alternando su llegada cada semana. En cambio, el colegio B Técnico Occidente de la ciudad de Tuluá, contó con la participación de sus estudiantes de manera virtual, con quienes se tenía una comunicación constante, donde el desarrollo de las actividades lectoras permitió avanzar más rápidamente, encontrando resultados más ágiles en comparación al grupo A.

De esta forma, se prepararon lecturas acordes con los ejes temáticos vistos durante el año propuestos en el libro *WAY TO GO 8* como instrumento avalado por el Ministerio de Educación Nacional, además de una lectura sustraída de la página *web* del *British Council* de acceso libre y uso académico. Todas las lecturas con nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia, dispuestos así para la instrucción del inglés en grado octavo. Los resultados se almacenaron en una hoja de cálculo que permitió realizar el estudio de las diferentes gráficas, indicando los avances de dichas lecturas que compararon cada uno de los grupos, proporcionando así las conclusiones pertinentes de la investigación.

Capítulo I:

1 Planteamiento del Problema

Actualmente, uno de los temas más controversiales en la educación es hablar de la evaluación y las herramientas con las que se evalúan. Llegados a este punto, se debe entender que la evaluación tiene funciones o fines diversos y es por esa razón, que esta debe contar con criterios claros y estar ajustada a las realidades de las aulas. Entre dichas funciones se puede observar las evaluaciones que se hacen para medir el final de todo un proceso o las que se hacen durante este tiempo con carácter formativo. Una cuestión importante es preguntarse por las funciones y finalidades de la evaluación. Hay finalidades pedagógicamente ricas como comprender, motivar, etc., las hay pedagógicamente pobres como medir, clasificar, o finalmente finalidades espurias controlar, castigar (Moreno, 2016, p.10).

En contraste con ello, se busca una finalidad pedagógicamente rica, es decir, que no solo se encargue de medir y clasificar el aprendizaje de los estudiantes; más allá de eso, es comprender los errores y mejorarlos a corto, mediano o largo plazo. En este sentido, el artículo 5 de la Ley General de Educación 1994, fomenta una evaluación de carácter formativa, integral y cualitativa, donde se enfoca en las destrezas y competencias del alumno más que en los contenidos de aprendizaje (Ley General de Educación Ley 115 , 1994). Del mismo modo, el decreto 1290 en su artículo 12 promueve la valoración del estudiante en todos los aspectos tanto “académico personal y social” (MEN, 2009). Por lo tanto, la labor docente, se hace imprescindible a la hora de caracterizar sus alumnos, donde cada uno de ellos es único, con situaciones particulares y deben ser valorados teniendo en

cuenta los criterios apropiados. Conviene subrayar que, aunque el Ministerio de Educación Nacional a través de las disímiles disposiciones legales (Ley 115, 1994; Decreto 1290, 2009; Decreto 1075, 2015) apuntan a una valoración formativa y por competencias, el contexto de las instituciones educativas es muy distinta, ya que cada una presenta situaciones diferentes y la polémica sobre la evaluación en las instituciones radica en el hecho de que esta se utiliza para clasificar, medir y castigar quienes saben y quienes no, y lo hacen mediante test y pruebas. En efecto, para Estebaranz, (2017), evaluar es uno de los temas más difíciles de debatir en la educación, ya que puede evidenciar diferentes posiciones de índole personal y de tipo institucional. En pocas palabras Tello y Castrillón (2016), a Colombia se llega a la sociedad de la información y la evaluación es calcular, donde se clasifica, se acredita, se juzga y se comprueba la información, en otras palabras, sería visto como una evaluación con un fin pedagógicamente pobre. Todas estas observaciones están relacionadas con la instrucción del inglés como idioma extranjero y la forma como las instituciones evalúan el desarrollo de competencias y habilidades de este idioma, dado que las evaluaciones implementadas con pruebas nacionales e internacionales como las prueba PISA y las prueba Saber, se encargan de medir y clasificar el conocimiento de los estudiantes en el idioma extranjero. Adicionalmente, se debe comprender que la manera como se evalúa está ligada a las estrategias y metodologías que las instituciones y los docentes utilizan en el aula, para garantizar el proceso de aprendizaje. Las prácticas pedagógicas en la enseñanza del inglés en las instituciones públicas del país a lo largo de los años, han estado sujetas a diversos cambios en las metodologías, métodos, estrategias y herramientas usadas para promover el proceso de aprendizaje y el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas y lingüísticas en dicho idioma. Parte de estos

cambios, se deben a que Colombia semejante que otras naciones en progreso, desde sus inicios en la enseñanza del inglés como lengua extranjera ha adoptado metodologías foráneas como, por ejemplo: el enfoque gramática-traducción, método directo, enfoque audiolingüe, aprendizaje basado en tareas o el enfoque comunicativo, cada una de estas utilizadas sin tener en cuenta los contextos y situaciones reales en las que son aplicadas (Le Gal, 2018). Asimismo, se debe agregar que, otro de los aspectos fundamentales en la enseñanza del inglés a parte de las estrategias que se empleen para enseñarlo es la forma en la que se evalúa cada una de las habilidades. Con respecto a su relevancia, en el entorno educativo colombiano se percibe la evaluación como parte de los procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje, es por esto que, el Ministerio de Educación Nacional (2010), la concibe como un mecanismo que permite evaluar los avances, así como los resultados en los diferentes procesos, partiendo desde las evidencias, garantes de la educación propicia, y de calidad para los alumnos siendo de relevancia fundamental en la sociedad. Dicho lo anterior, los docentes deben tener presente tanto las estrategias para enseñar el idioma así como la forma en la que evaluará cada habilidad y que no solo sea algo cuantitativo sino significativo para los educandos. Por ende, se debe facilitar vigilancia a la manera en que se evalúa cualquier área, pero mucho más el inglés, dado que, esto puede aportar información pertinente al docente para que a su vez pueda guiar a los estudiantes a mejorar constantemente cada una de las destrezas en el aprendizaje de la lengua extranjera (Ortiz, 2016).

Por lo que se relata, a la enseñanza-aprendizaje del inglés se entiende, que este cuenta con cuatro habilidades las cuales son: escucha, expresión oral, escritura y comprensión lectora. Cada una de las cuales debe ser evaluada dependiendo de lo que el

docente trace en sus objetivos y propósitos en correspondencia a las competencias que los estudiantes deben desarrollar. Por lo anterior, es importante mencionar que, en la Guía No. 22 Mineducación (2006) propuso en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, siendo criterios claros y sirven como referencia para instituir lo que los aprendices están en capacidad de saber sobre el inglés y lo que son capaces de hacer con él en un momento dado. Por ende, se encuentran organizados en dos grandes aspectos que se encuentran relacionados con las habilidades receptivas (escuchar y leer) y las habilidades productivas (el escribir y el monólogo), (Lorduy et al., 2012). Como se afirmó anteriormente, la evaluación es un aspecto importante, pero en cuanto al inglés como lengua extranjera, se debe pensar en una apreciación que fortalezca y optimice el proceso de aprendizaje de los alumnos en el progreso de las habilidades y competencias comunicativas. Por lo que, los docentes como guía de los procesos deben optar por una evaluación que permita el mejoramiento continuo motivando al alumno a aprender y desenvolverse en cualquiera de las habilidades antes descritas, es decir una evaluación formativa.

Ahora bien, se hace apropiado decir que, la evaluación formativa implica unos mecanismos acordes a lo que se pretende evaluar, entre esos se propone la rúbrica como un utensilio que promueve la meditación. Al respecto Avellaneda et al. (2016) consideran que para llegar al proceso formativo, el utilizar la rúbrica permite a quien haga uso de ella dejar claro los desempeños que se van a lograr puntualizando los criterios a evaluar en el aprendizaje, además de dar una retroalimentación sobre los que los estudiantes deben mejorar y reforzar los aspectos en los que destacan, esto finalmente involucra al estudiante en su propio aprendizaje y lo hace constructor del mismo.

Esto parece confirmar que, en el caso de evaluar competencias de tipo lingüístico utilizar instrumentos como las rúbricas se convierten en el entorno educativo en algo novedoso y útil (Martínez, 2016). Por lo que aporta en el estudiante confianza y credibilidad a los procesos desarrollados por cada docente, de ahí que, deben ser determinantes para su formación académica.

Ahora bien, retomando las habilidades del inglés y la evaluación del aprendizaje expuestas con anterioridad, la comprensión de textos es uno de los aspectos evaluados en las pruebas PISA en cuyas mediciones se observa que, en Colombia menos de la mitad (45% aproximadamente) de los jóvenes solo alcanzan el nivel 1, demostrando un desempeño bajo en comprensión lectora, según publicación de El Tiempo (2021). Comprendiendo que, los estudiantes carecen de buena una buena capacidad de análisis y se les dificulta comprender lo que leen. Se debe agregar que, la comprensión lectora se considera una competencia básica que los alumnos deben desarrollar, la cual les permite acceder a la información de la asignatura de inglés del currículo, por tal razón, una buena comprensión de textos no solo se demostrará en la materia de español sino en cualquier otra, ya que no solo se debe leer en esta asignatura, por el contrario, se debe leer en todas y así generar un conocimiento a través de la comprensión (Villota, 2020). Si bien es cierto, que la comprensión de textos es una competencia esencial en los métodos de enseñanza y aprendizaje y que los resultados de las pruebas muestren bajos desempeños en la misma, no se aplican estrategias y metodologías que permitan crear ambientes donde se desarrolle esta habilidad receptiva. El mismo problema que se presenta en la comprensión lectora en castellano, se observa con la comprensión de textos en inglés, siendo esta última más difícil para los estudiantes incluso en un nivel literal, porque no cuentan con los conocimientos suficientes en la lengua meta o lengua nativa. Según Alviárez et al. (2017), para

comprender un texto se debe contar también con un grado de conocimiento sobre los diferentes temas, que le permitan interpretar el código lingüístico que tiene la lectura, es decir, poder leer en una L2 tendrá incidencia del conocimiento que tenga de la misma, más aún en la sintaxis.

Esta es una de las razones, por la cual realizar la evaluación en inglés es complicado tanto para los instructores como los alumnos, en este caso el profesor debe buscar las estrategias adecuadas para garantizar el proceso de aprendizaje en el salón y así evaluar las habilidades de los alumnos que deben tener bases del idioma para comprender lo que se enseña. En el caso de la comprensión de textos en inglés es una habilidad que se trabaja poco en el aula, ya que los docentes solo se limitan a realizar exámenes para medir aspectos gramaticales, Caminero (2021) asevera que, la evaluación de una lengua extranjera en el mayor de los casos somete al estudiante a un examen final con el cual mide los conocimientos lingüísticos, los contenidos gramaticales y léxicos dejando de lado ciertas habilidades del idioma; pues lo que se busca es conocer el nivel de adquisición lingüística de cada estudiante por lo que se vuelve un proceso mecánico y poco significativo.

Lo dicho hasta aquí supone que, las instituciones públicas y los maestros de inglés no poseen las estrategias idóneas para evaluar el idioma, porque la evaluación en el aula tiende en la mayor parte del tiempo a realizarse con exámenes que se relacionan con la prueba Saber, el cual busca al igual que las pruebas PISA medir y comparar puntajes, dejando de lado el verdadero proceso de aprendizaje y el valor de una evaluación formativa. Por su parte, la comprensión lectora en inglés sigue siendo una habilidad poco trabajada en las clases. Para el caso de las instituciones educativas Técnica Occidente de la ciudad de Tuluá y Nuestra Señora de la Consolación de Toro Valle, se encontraron falencias en cómo se evaluaba la lengua extranjera, puesto que estas eran de tipo tradicional, por ejemplo,

cuestionarios para memorizar vocabulario o pruebas tipo saber dónde lo más importante era la parte gramatical, la cual limitaba el aprendizaje del inglés y las habilidades propias inmersas en éste. De igual manera, una de las habilidades poco abordadas en las clases era la de comprensión de textos en el idioma y finalmente los elementos evaluativos siempre estaban ligados a cuestionarios al final de cada periodo. Por lo que se entiende que, las rúbricas no eran contempladas entre las herramientas para examinar. Y el objetivo principal de evaluar se centraba en sacar y promediar notas, algo completamente distinto de lo que se pretende alcanzar cuando la evaluación tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a mejorar y reforzar sus conocimientos. Por lo que se refiere a la lectura de textos en inglés, no era trabajada ni en el nivel más básico.

En consecuencia, se plantea en esta investigación la necesidad de diseñar e implementar una rúbrica para evaluar la comprensión lectora en inglés en un nivel literal. Ya que, la rúbrica no hace parte de los instrumentos evaluativos de las instituciones Técnico Occidente y Nuestra Señora de la Consolación, además, la comprensión de lectura en inglés no tiene prioridad en el aula y finalmente, no se trabaja sobre evaluaciones formativas sino de medición.

Justificando esta investigación, se encuentra que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés en Colombia es uno de los retos a los cuales se enfrentan la educación, el cual cada vez toma más importancia pues desde 1994, en la Ley General de Educación se reconoció y se instituyó la necesidad de instruirse una lengua extranjera, por ende, el definir las áreas obligatorias de la básica primaria también incluye, las humanidades, la lengua castellana e idiomas extranjeros, como lo menciona Ministerio de Educación Nacional (2018). Por lo anterior, El Ministerio de Educación (Mineducación) ha diseñado e implementado diferentes estrategias y herramientas curriculares a fin de posibilitar que los estudiantes sean ciudadanos

competentes en el idioma y que logren manejar el inglés en un mundo en constante desarrollo. Asimismo, Basto et al. (2017) consideran que gracias al interés en desarrollar las habilidades y competencias en la lengua extranjera, el Ministerio de Educación Nacional formula el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 el cual contiene los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras, basándose en el Marco Común Europeo de Referencia. Estas herramientas son usadas en el sistema de educación colombiano y se han convertido desde su creación en una pauta para los docentes de inglés al momento de propiciar el desarrollo de cada competencia lingüística, que genera habilidades receptoras y productivas en los alumnos.

Cabe recordar que, la enseñanza del inglés denota ser muy necesaria para la educación, así como lo es la valoración. En relación a la evaluación, es relevante porque la evaluación no solo involucra al docente y al estudiante también al plantel educativo con sus directivos docentes, la familia, los secretarios de educación y finalmente al ministro de educación, todos estos elementos cumplen un oficio importante en el proceso educativo (Herrera, 2020). Como parte de la comunidad educativa, cada uno de estos actores intervienen directa o indirectamente en el proceso y observan los logros o las dificultades en los resultados de los alumnos en las diversas apreciaciones. Incluso, se debe considerar que la evaluación esta inmersa en las prácticas educativas debido a que puede tener finalidades distintas entre las que se destacan las de medir, castigar o clasificar (Moreno (2016). Es entonces, este tipo de finalidades las que han estado presentes las pruebas nacionales e internacionales que se hacen para medir diferentes componentes y clasifican la información conforme a los puntajes alcanzados.

No se trata tan solo, de medir y clasificar estudiantes, ciudades o países, a través de la evaluación, es un proceso que busca la retroalimentación constante del conocimiento. Según Librada et al. (2018) para evaluar el docente debe diferenciar los instrumentos y las

técnicas con las que se va a evaluar desde una perspectiva cualitativa y hacer de dicha evaluación un proceso formativo. Por esta razón, se propone en esta investigación el uso de la rúbrica como un instrumento que posibilite hacer de la evaluación un proceso significativo donde el docente pueda guiar a los alumnos en su proceso para que sean conscientes del aprendizaje, la generación y apropiación de los conocimientos partiendo de la manera como se les evaluará lo que han aprendido. Actualmente, el uso de rúbricas se ha hecho notable en los procesos educativos, los cuales evalúan los desempeños y competencias de los alumnos y a su vez estos son una oportunidad para que los docentes como dinamizadores del proceso de enseñanza puedan mejorar sus prácticas y resignificar los procesos para hacer de la evaluación un proceso integral. Al respecto Alcón (2016) expresa que, las rúbricas tienen gran poder en la educación, dado que sus elementos especialmente descriptivos lo presentan como una herramienta útil para alcanzar los diferentes procesos evaluativos, obteniendo información relevante acerca de los resultados alcanzados. No obstante, esta clase de ayuda es más que una herramienta evaluativa, es un momento de instrucción, de aprendizaje y evaluación, los cuales se implementan de manera articulada.

Por lo anterior, es significativo mencionar que, este estudio pretende reconocer que la rúbrica es una herramienta con la que se pueden promover el perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas y competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera, fortalecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje mediante la creatividad en el uso e implementación de estrategias y dinámicas, esto hace de la evaluación un proceso incesante que abarca los procesos realizados por aprendices, pares y los docentes. De la misma manera, busca, que los profesores comprendan que el evaluar las competencias de un área como el inglés no

debe basarse solo al uso de prueba o ejercicios relacionados a pruebas estandarizadas que continúan año tras año midiendo, sino que genere las competencias o habilidades necesarias para que el estudiante comprenda su conocimiento.

Por tanto, la rúbrica como herramienta evaluativa es una de las alternativas que puede utilizar un docente de inglés para evaluar las habilidades del idioma considerando los gustos, las insuficiencias y modos de aprendizaje de los estudiantes como las estrategias, metodologías y disposiciones usadas por el docente, es en este punto donde cada profesor debe modificar sus estrategias y metodologías, como lo menciona Moreno (2016), aquellas evaluaciones como la pruebas Saber son consideradas pobres ya que su objetivo solo se concentra en medir y comparar los resultados de la población.

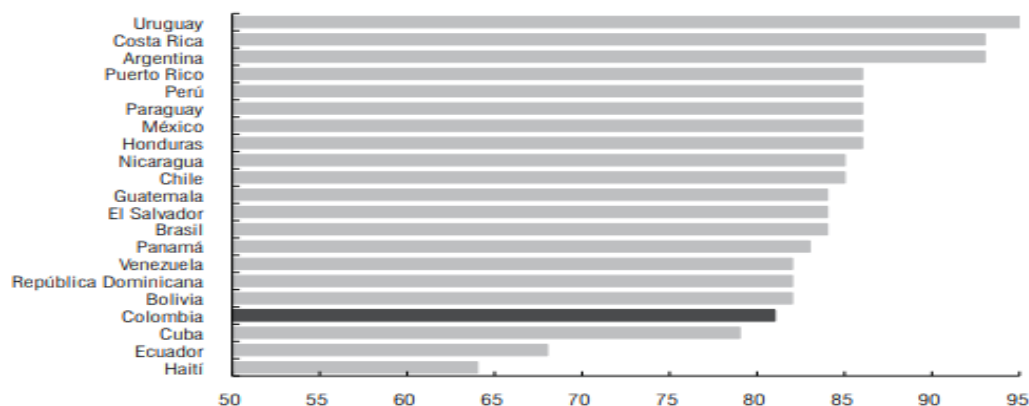
Por consiguiente, es pertinente reconocer que, la rúbrica es un instrumento que un docente puede diseñar con indicadores claros para promover la comprensión de los procesos al estudiante y a su vez evaluar de modo objetivo y crítica su proceso de aprendizaje. En el área de inglés, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras son un punto de referencia para que el docente al diseñar e implementar las rúbricas tenga criterios e indicadores claros, con base en las habilidades y competencias que un estudiante debe conocer, entender y apropiarse con respecto al idioma. La evaluación debe proyectarse como un proceso integral para el desarrollo de su conocimiento, no como un proceso de castigo, esta debe ser significativa, que garantice el proceso de aprendizaje. Razón por la que se hace necesario el uso de la rúbrica para evaluar una asignatura como el inglés, los estudiantes deben mejorar a medida que aprenden el idioma sobrepasando los inconvenientes presentes en el aprendizaje, Casco y Calderón (2020) sostienen que, la rúbrica evalúa de forma cualitativa y cuantitativa el nivel o grado de aprendizaje a través de las actividades que sugiera el docente. También conlleva a que el alumno

despierte interés y deseo por superar las dificultades gracias a la retroalimentación oportuna. Lo anterior, se entendería como una evaluación con una finalidad donde se comprende, mejora y aprende cada uno de los conocimientos planteados en el área de inglés.

De allí, la necesidad de proponer el diseño e implementación de la rúbrica para evaluar una habilidad como la comprensión de lectura en inglés a nivel literal, ya que los diferentes resultados de pruebas muestran la dificultad de comprender textos en la lengua materna, por lo que se entiende que en una lengua extranjera es más complejo. Como lo muestran los desempeños de los países de América Latina en el examen TOEFL, encontrándose Colombia con la posición entre los países con el peor puesto en la prueba de inglés. *Ver figura 1.*

Figura 1.

Desempeño de los países latinoamericanos en el examen TOEFL (2018)



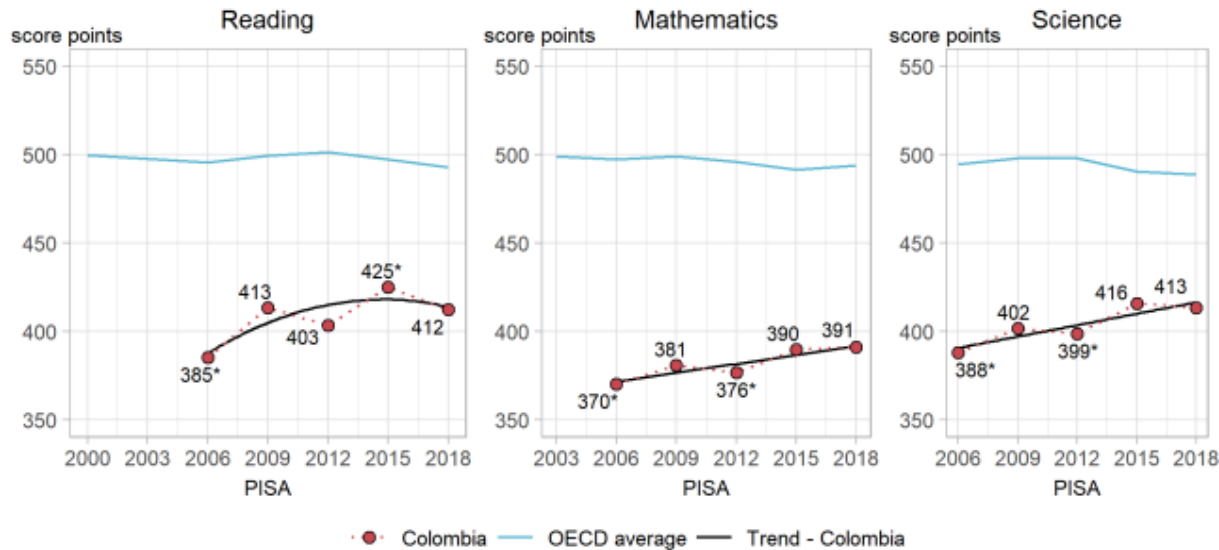
Nota. La imagen muestra la ubicación de cada país de América Latina en cuanto a la comprensión de lectura en inglés, mostrando a Colombia como uno de los países con menos progreso frente a los de la región. Fuente: Educational Testing Service (ETS).

Esta investigación, hizo énfasis en la destreza de comprensión lectora; razón por la que la comprensión de lectura en inglés, presenta gran dificultad en las instituciones públicas con los

resultados de las pruebas en esta área. Estas pruebas, han dejado al descubierto que los jóvenes tienen falencias para comprender lo que leen, componente que hace parte de las pruebas. En virtud de ello, Villamizar (2020) confirma que la comprensión de lectura en Colombia tiene falencias en la educación y se ven reflejadas en las evaluaciones de Saber 11 en donde en lectura crítica, los resultados del 2018 muestran que la media nacional fue de 65 y de 54 puntos sobre 500. En el caso de las pruebas PISA del 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018, dieron a conocer los resultados de 385, 413, 403, 425 y 412 respectivamente para cada año en comprensión de lectura. En otras palabras, significa que los niveles en los que están ubicados los estudiantes son 1 y 2 en dicha prueba.

Figura 2.

Tendencia de resultados para lectura, matemática y ciencia Pruebas PISA 2018.



Nota. La figura enseña la tendencia en los diferentes puntajes alcanzados en las pruebas PISA desde el año 2006 hasta el 2018 en tres áreas fundamentales del conocimiento, frente al

promedio estimado para las naciones miembros de la OCDE. Fuente: Programme for International Student Assessment, PISA 2018 Results.

Si bien es cierto, estos resultados en cuanto a la comprensión lectora se muestran para evaluar la competencia en español, son una base para que tanto las instituciones como los docentes encargados del área de inglés opten por metodologías que contribuyan a la comprensión y mejoramiento de cualquier habilidad del inglés, así como, el uso de herramientas evaluativas con las que los estudiantes no solo generen y se apropien de conocimientos, más allá de eso, es reflexionar sobre las experiencias pedagógicas de los maestros y el aprendizaje del estudiante respecto al inglés como lengua extranjera.

1.1 Pregunta de investigación

¿Cómo diseñar e implementar una rúbrica para evaluar el nivel literal de comprensión lectora en inglés de los grados 8° de dos instituciones públicas del Valle del Cauca?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Diseñar e implementar una rúbrica para evaluar el nivel literal en la comprensión lectora en inglés de los grados 8° de dos instituciones públicas del Valle del Cauca

1.2.2 Objetivos Específicos

- ❖ Establecer los criterios básicos que tiene la rúbrica como instrumento evaluativo para la

enseñanza del inglés.

- ❖ Diseñar una rúbrica, teniendo en cuenta los estándares de competencias dados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- ❖ Implementar una rúbrica que permita llevar a cabo la evaluación formativa del estudiante, así como evaluar el nivel literal de comprensión lectora en inglés.
- ❖ Constatar la efectividad de la rúbrica como instrumento evaluativo en adquisición de una lengua extranjera (inglés).

2 Marco Teórico De Referencia

Con el desarrollo de la investigación en curso, fue necesario realizar una búsqueda detallada y acorde a dicha exploración; para ello se hizo un rastreo de las tendencias suministradas en las páginas indexadas de la web y provistas con documentos científicos pertinentes que facilitarían una aproximación al estudio en progreso como se detalla a continuación.

Para los criterios de búsqueda en la base de datos, primero se analizó por las palabras clave, *assessment reading and languages* conformes a la investigación referida, obteniendo como resultado 634 documentos. Para esta primera búsqueda se limitaron con criterios de año de publicación, desde el 2013 hasta la actualidad junto con documentos de acceso libre (*open access*), posteriormente se excluyeron palabras que no se relacionaban con el tema analizado, tales como las referentes a la salud, medio ambiente, matemáticas, además de delimitar los artículos diferentes al idioma inglés y el español, obteniendo como resultado 191 documentos, lo anterior se puede observar en el siguiente protocolo de selección.

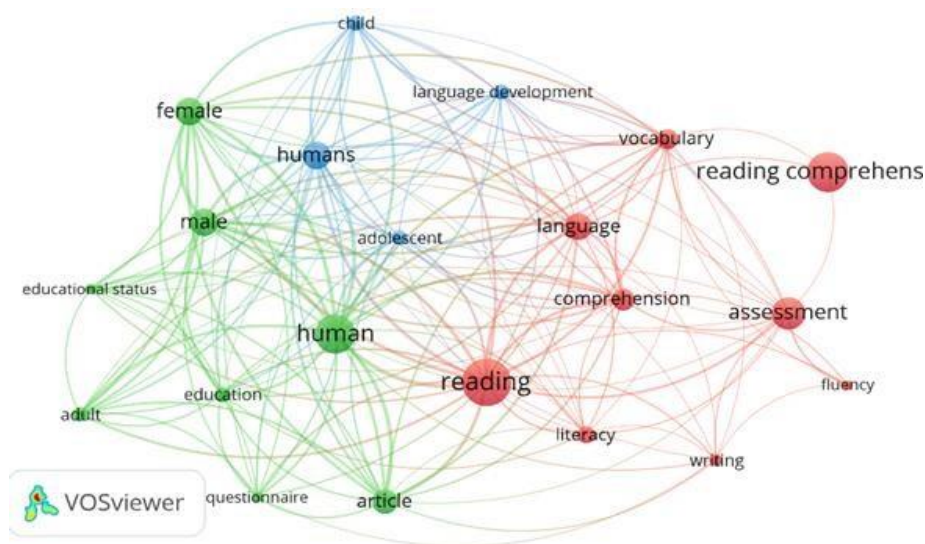
“(TITLE-ABS KEY (assessment AND reading AND languages) AND PUBYEAR > 2012 AND (LIMITTO (ACCESSTYPE(OA))) AND (EXCLUDE (SUBJAREA , "MEDI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "IMMU") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "AGRI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "MULT") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "PHYS") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ENGI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ENVI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "DECI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "PHAR") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ECON") OR EXCLUDE (SUBJAREA ,

"MATH") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "CENG") OR EXCLUDE (SUBJAREA ,
"CHEM") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "DENT") OR EXCLUDE (SUBJAREA ,
"MATE") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "VETE") OR EXCLUDE (SUBJAREA ,
"EART") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ENER")) AND (EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Dyslexia") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD.....))”

A continuación, se procede a realizar la respectiva descarga (Export- cvs Excel) de la información obtenida y almacenada dentro de la hoja de cálculo; de esta manera el documento está listo para ser visualizado de manera gráfica, donde muestran cuáles son las tendencias en dichas investigaciones, con el apoyo de la aplicación *VOSviewer*, como se muestra a continuación. *Ver figura 3.*

Figura 3.

Búsqueda realizada en Scopus con palabras clave de diferentes investigaciones



Nota. La figura muestra las búsquedas realizadas en VOSviewer con diferentes palabras claves. Fuente: *Ortiz y Rivera (2021). Diseño e implementación de la rúbrica para evaluar el nivel literal de comprensión lectora en inglés, en los grados octavo (8°) de dos instituciones educativas públicas del Valle del Cauca*

2.1 Antecedentes

Para la selección de artículos y documentos relacionados al uso de las rúbricas como instrumento evaluativo, en el proceso enseñanza y aprendizaje de inglés como idioma extranjero y la lectura como habilidad comunicativa se realizó la investigación en las diferentes bases de datos indexadas en la web, como lo fueron Google Scholar, Scopus, Elsevier, destacando los más relevantes, afines a la presente investigación. En dicha indagación se encontraron pocos documentos que permitieron acercarse en un bajo porcentaje al objetivo fundamental de este trabajo final, los cuales se valieron de la

utilización de una rúbrica como un elemento que fortalece el proceso evaluativo y formativo para con el uso de las lenguas además del mejoramiento de la competencia lectora. De esta forma, cuatro investigaciones favorecieron el desarrollo de la ponencia, la primera realizada por Sáenz (2017) de la universidad del Tolima, donde se destaca el uso de la rúbrica como elemento facilitador para evaluar las competencias básicas en inglés. La segunda investigación de Calle Álvarez (2020) propuesta implementada en la ciudad de Medellín Colombia, en el Centro de Escritura Digital (CED) la cual analiza el uso de la rúbrica de autoevaluación donde se valoran las habilidades escritas presentadas de forma virtual por estudiantes de educación media, agregando las tecnologías digitales a dicha práctica. En la misma línea, se presentan dos investigaciones una en Europa y otra en Asia, permitiendo de esta forma resaltar la rúbrica como herramienta de evaluación útil en la lectura y la comprensión literal en inglés y demás áreas del conocimiento como se describe a continuación.

2.1.1 Colombia

En el estudio *“Rúbrica como herramienta pedagógica de evaluación en la asignatura de inglés, con los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Leónidas Rubio Villegas”*, realizado por Sáenz (2017) de la universidad del Tolima, se evidencia una propuesta donde se resalta el uso de la rúbrica como útil que permite valorar las competencias en inglés de la básica secundaria, esta investigación cuantitativa de tipo experimental tuvo como objetivo establecer el grado de utilidad que tenía la rúbrica como destreza didáctica de evaluación en la materia de inglés, ya que se consideraba pertinente para implementarse en el Sistema de Evaluación Institucional.

Por ende, busca decretar las relaciones de causalidad, así como de efecto, con métodos principalmente cuantitativos como pre test y pos-test que permiten obtener datos numéricos donde se requiere que exista una relación de naturaleza lineal. Esta investigación se llevó a cabo con estudiantes de grado sexto de la I.E. Leónidas Rubio Villegas en la ciudad de Ibagué Tolima, con distintos niveles y estratos socioeconómicos, así como diversidad cultural y grupos poblacionales arraigados en esta zona centro del territorio colombiano. Como instrumento se utilizó un pre-test y pos-test mediante un diseño preexperimental el cual permitió aproximarse al fenómeno que se estudió, para generar la hipótesis y considerando dos mediciones de la variable, dependiente antes y después de la presencia de la variable independiente.

La delegación de promoción y evaluación de la I.E. LRV, ve con preocupación el alto indicador de pérdida académica dentro la comunidad estudiantil del grado sexto de dicho colegio, en comparación con lo establecido por el Índice Sintético de Calidad Educativa dado por el MEN. Se demostró que, aunque los docentes presentaban su plan de aula para sus clases, así como sus evaluaciones, se otorgaba al final una valoración de carácter sumativo, este no tenía en cuenta otros aspectos como lo eran, la parte actitudinal, aptitudinal y reflexivo como elementos que aportan a la formación en el aprendizaje de los alumnos.

Dentro del establecimiento educativa se presentan algunos conflictos tanto culturales como de forma en concordancia con la enseñanza del inglés, los niños que ingresan provenientes de distintas sedes, no han obtenido la suficiente intensidad horaria, así como la falta de calidad en la instrucción de la lengua extranjera; mientras que estudiantes desde grado sexto a once, presentan mayor intensidad para con el tiempo de

exposición a la segunda lengua, pretendiendo ser un colegio de carácter bilingüe. Es así como los niños que allí ingresan se enfrentan a un nuevo sistema de evaluación el cual es netamente cuantitativo donde no se tienen en cuenta los procesos de la formación antes mencionados. Debido a esto se propone la realización de una rúbrica de evaluación que permita al estudiante mejorar su comprensión y aminorar los altos índices de mortalidad académica en dicha institución.

El grupo de estudio fueron 80 estudiantes entre niños y niñas de diferentes estratos socioeconómicos del grado sexto de educación básica secundaria, en la jornada de la mañana donde la mitad de ellos son el grupo experimental y la otra mitad el grupo control. En dicha investigación se implementó como método inicial la realización de un pretest o evaluación de tipo tradicional sin tener presente las diferentes potencialidades de los estudiantes otorgando una valoración cuantitativa. Luego se desarrolla un post test de tres acciones que fueron utilizadas a manera de *web Quest*, desarrolladas por los dos grupos de estudio, implementando la rúbrica al grupo experimental y al grupo control solo se le revisó y evaluó la tarea entregada.

Para concluir, los resultados obtenidos en un principio, aparentemente no son muy alentadores, estas calificaciones fueron analizados a través de varianza (ANAVA) donde se demostró que entre el grupo de inspección y el analizado no existe gran relevancia en los resultados, al obtener promedios de 32.93 y 33.43 respectivamente, no obstante es de destacar que al haber un incremento positivo en el grupo experimental, le da a la rúbrica el aval como herramienta que admite mejorar los niveles de comprensión de la segunda lengua, destacando que este incremento se verá con el tiempo, donde se refleje mayor número de clases ya no como experimento sino implementando dicho instrumento.

2.1.1.1 **Aporte a la Investigación.** La información presentada en la investigación antes mencionada, sin estar directamente relacionada a la comprensión lectora, permitió conocer cuán importante puede ser al aportar elementos considerables que faciliten evaluar de carácter general las competencias adquiridas por los alumnos además de las que se quiere sean aprehendidas. De esta forma para Castro et al. (2018), las rúbricas permiten evaluar las diferentes competencias del habla inglesa, al ser indagado constantemente y siendo dinamizador de la enseñanza entre estudiante y docente. Por esta razón, el uso de la rúbrica y sus competencias e indicadores permiten al estudiante conocer qué y cómo será evaluado en los diferentes saberes propuestos por el docente a cargo. A la vez, facilitó el tener en cuenta aspectos dentro de la rúbrica, como los relacionados a los indicadores de autoevaluación, donde las rúbricas para Tobón (2020), permiten conocer el nivel que se tiene, además de determinar qué criterios se necesitan para obtener el máximo desempeño en un área específica, en búsqueda de una formación continua basados en los aspectos a mejorar. Por otro lado, se tuvo presente la valoración cualitativa no cuantitativa, para desarrollar la presente indagación, ya que esta última no facilita realmente la valoración formativa deseada para el estudiante.

Para nada es un secreto que una de las dificultades actuales en la educación en Colombia, en la mayoría de las áreas de la enseñanza, es la que se refleja en el manejo de la escritura. Sin esta, las diferentes materias presentan inconvenientes para realizar tareas básicas como ensayos, reflexiones, expresar opiniones o puntos de vista, entre otras; las cuales demuestran saberes cognitivos esenciales en la adquisición de conocimientos. Por lo tanto, el siguiente estudio investigativo denominado *La rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura*. (Calle Álvarez, 2020) muestra un

instrumento que permite valorar las habilidades y progresos de cada uno de los estudiantes mediante la presentación de talleres que evidencien sus habilidades y progresos, presentados de forma virtual con sus respectivos tutores del Centro de Escritura Digital (CED), orientado en una institución educativa de la ciudad de Medellín, Colombia.

El objetivo de la investigación es analizar el uso de la rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica en el estudio de la escritura, donde participaron estudiantes de educación media de manera virtual orientado desde un C.E.D en un período comprendido de 18 meses, la institución incorpora elementos tecnológicos para el aprendizaje y la promoción de las competencias comunicativas en diferentes áreas. Se aplicaron 195 autoevaluaciones, donde se calificaron en su mayoría escritos como, el ensayo, presentaciones académicas y la reseña, mostrando un nivel de confiabilidad del instrumento utilizado, así mismo, refleja diferencias en los niveles de apropiación de la escritura. En este sentido, formar en la escritura en los diferentes niveles escolares, es responsabilidad de todas las áreas, y no es exclusividad del lenguaje. Por ello, es indispensable proveer a los docentes de herramientas didácticas idóneas que les permita orientar los procesos, los cuales favorecerán el intercambio y aprendizaje de los saberes.

Para este estudio la escritura es reconocida como un proceso, sin embargo, se debe tener en cuenta el subproceso de revisión, dando oportunidad al estudiante para que se evalúe, se corrija y mejore su producción personal, donde el C.E.D se usa como estrategia pedagógica que posibilite la formación de mejores escritores teniendo en cuenta la transversalidad de todas las áreas y asignaturas. La población analizada fue de 343 estudiantes en los grados diez y once, con formación técnica en relación con *software*, diseño de multimedia, análisis de muestras químicas y dibujo arquitectónico, sin excluir a

ningún estudiante matriculado el cual podría participar de la investigación. Las inscripciones se hacían directamente desde la plataforma Moodle, desarrollando talleres con un máximo de quince participantes, dando al final como muestra total de 195 rúbricas de autoevaluación, repartidas en, ensayos 28, presentaciones 103 y reseñas 64.

Las actividades presentadas de manera remota, presentaba diversos momentos, foros de presentación, saberes ya establecidos, planeación, así como producir textos. Los cuales eran revisados y corregidos por ellos mismos teniendo en cuenta la rúbrica que previamente se les había orientado para su correcto manejo para con la producción textual.

Para el diseño y validación de las rúbricas se tuvieron en cuenta cuatro momentos, 1- Diseño de la rúbrica por parte de los investigadores, 2-Validacion por juicio de expertos, 3-Calibracion con estudiantes de otra institución educativa, 4- Confiabilidad con Alfa de Cronbach.

Para Calle-Álvarez (2020), Se debe pensar la evaluación de carácter formativo, es decir no se le puede pensar solo como una nota sumativa, se debe entonces, pensar en un estudiante crítico de su mismo proceso y ser capaz de instruirse de los faltas y mejorar en las concordancias. Por ende, autoevaluar será entonces una estrategia de revisión de escritura, en busca de la autonomía reflexiva acerca de su producción de texto. Así pues, el recurso de la rúbrica como herramienta de autoevaluación, son necesarios en el campo de los procesos enseñanza-aprendizaje dando pie a que con la autoevaluación permita en el aprendiz revisar su producto e identifique puntos claves para su corrección. Por último, el autor manifiesta que una de las limitaciones de dicha investigación fue la implementación de la rúbrica en el aula de clase, que le permitan ampliar el rango de áreas del currículo escolar en la educación media, secundaria y superior, buscando en la rúbrica la confianza en cuanto a su efectividad en diferentes niveles de escolaridad.

2.1.1.2 **Aporte a la Investigación.** Se pudo mostrar mejores perspectivas frente al uso de esta clase de herramientas en el proceso de revisión de escritura en una institución educativa; siendo esta, sin importar el idioma que se maneje un elemento fundamental en el proceso de adquisición de las competencias comunicativas propias del lenguaje. La comprensión de lectura aquí inmersa, permite entonces que los estudiantes reproduzcan coherentemente una mejor estructuración de los párrafos en un texto determinado. Para Solé (1987), el proceso de una buena comprensión de textos radica en la importancia dada a la grafía, partiendo desde lo que se considera más simple hasta lo que se considera más complejo. De la misma forma, la autoevaluación allí presentada como lo manifiesta Alcón (2016), da a los mismos estudiantes la posibilidad de evaluar su trabajo y el de sus pares mejorando sus habilidades y destrezas. En tal sentido, la rúbrica referida e implementada de manera virtual presentó a los estudiantes resultados favorables, quienes valoraban su trabajo de manera consciente aportando bases en los componentes a los indicadores de desempeño de los grupos analizados en la actual investigación.

2.1.2 España

Una de las investigaciones más reciente, fue la realizada por Fraga (2020) en la Universidad A Coruña denominada *La adaptación de las rúbricas de destreza oral al MCER: Trinity College y EOI*, donde se hace una radiografía desde los comienzos del Marco Común Europeo, el cual ha permitido desarrollar elementos curriculares así como los diferentes instrumentos educativos, textos, materiales didácticos y de evaluación que han aportado al mejoramiento de las competencias de un idioma desde sus inicios hasta la actualidad. Del mismo modo, en los últimos veinte años el Consejo de Europa ha servido como dinamizador en el mercado global promoviendo destrezas comunicativas, la cual

implica habilidades para la comprensión y producciones escritas, necesarias para situaciones conversacionales, dadas en momentos especiales, además de los conocimientos acerca de la pragmática, elementos discursivos y culturales que se puedan presentar.

En este contexto, el uso de la rúbrica como elemento de evaluación en España, resulta ser un tema relativamente nuevo, puesto que, en Estados Unidos ya se ha hablado de este instrumento desde el siglo pasado. Así pues, el Consejo Europeo ha implementado la rúbrica, especificando diferentes niveles de comprensión y escalas, De acuerdo a los distintos niveles de dominio como lo son, “Nivel básico (A1 y A2), usuarios independientes (B1 y B2) hasta usuarios avanzados (C1 y C2)”, como se muestra a continuación, en la *Tabla 1*.

Tabla 1.

Tabla de niveles Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Level		General description
Proficient User	C2	Mastery Highly proficient-can use English very fluently, precisely and sensitively in most contexts.
	C1	Effective Operational Proficiency Able to use English fluently and flexibly in a wide range of contexts.
Independent User	B2	Vantage Can use English effectively, with some fluency, in a range of contexts.
	B1	Threshold Can communicate essential points and ideas in familiar contexts.
Basic User	A2	Waystage Can communicate in English within a limited range of contexts.
	A1	Breakthrough Can communicate in basic English with help from the listener.

Nota: La tabla muestra los niveles de dominio que comprenden el nivel A1 (acceso) A2 (plataforma) B1 (Umbral) B2 (avanzado) C1 (operativo eficaz) C2 (maestría), con las respectivas descripciones generales de lo que el aprendiz logra hacer con el idioma. Además muestra la relación de los niveles de dominio y los niveles de comprensión que debe alcanzar el estudiante en el aprendizaje de una lengua. Datos tomados de English Profile (2015). English Profile: The CEFR for English. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Así pues, la investigadora dirige su estudio con la intención de resaltar y examinar dos rúbricas como herramienta de valoración en la parte oral, en dos exámenes oficiales de certificación, y comprobar si se cumplen los criterios establecidos por el Marco Común.

El enfoque cualitativo, la cual interpreta la realidad más detalladamente, su principal habilidad para recolección de los informes fue el análisis documental. En aras de implementar su enfoque cualitativo, se tuvieron en cuenta los siguientes pasos.

- a- ***Establecer los objetivos y el contexto.*** Aquí se determinan los objetivos de investigación, donde se analizan las rúbricas utilizadas por dos certificados oficiales de inglés y comprobar las directrices enmarcadas en el Marco Común.
- b- ***Definición de las unidades de análisis.*** Seleccionar las rúbricas de los certificados que van a ser estudiadas.
- c- ***Tener en cuenta las reglas de numeración y recuento,*** quiere decir, se debe definir los principios que se iban a usar para decretar qué rúbricas siguen las orientaciones del marco común.
- d- ***La categorización y codificación.*** En este punto se utilizan tablas de recolección de datos, permitiendo categorizar los datos extraídos de las rúbricas.
- e- ***Su fiabilidad y la validez,*** es decir que tan bien y que tan confiables son los resultados obtenidos por dichas rúbricas
- f- ***Valorar todos los objetivos*** donde se buscan incompatibilidades y similitudes de las rúbricas con el Consejo Europeo.

Después de hacer una comparación y analizar el comportamiento de las rúbricas, donde se analizan la habilidades orales en el *Trinity College ISE*, así como en el nivel superior de la EOI, se lograron coincidencias en cuanto a la utilización de las rúbricas analíticas y no holísticas, además se utiliza una escala numérica “de cero a cuatro puntos en el caso del ISE-II y de cero a cinco en la EOI” la que muestra una escala cualitativa junto a la numérica, presentando expresiones tales como “nada adecuado al nivel”, “aceptable para el nivel”, “excelente para el nivel”, entre otras.

Así pues, las rúbricas para certificación oficial presentan una escala numérica como método de precisión, sin embargo, si se utiliza una escala cualitativa, acompañada de una retroalimentación, puede ser de gran ayuda para el estudiante, sabiendo de primera mano cómo fue su desempeño. Con la implementación de la rúbrica en la EOI, demuestra una herramienta de destreza para examinar la habilidad oral, y no para el resto de sus tareas. Para el *Trinity College*, la rúbrica evalúa la capacidad oral, así como la destreza auditiva, ya que las dos pruebas se hacen de manera simultánea.

Para concluir, el estudio enfatiza que las rúbricas no siempre están a disposición de los candidatos a certificación oficial en inglés. Para la EOI, es un deber hacer la rúbrica pública, pero algunas no lo hacen, en cambio para el *Trinity College*, las rúbricas siempre están disponibles en su página web, de esta manera los estudiantes tienen acceso a ella antes de una prueba, de la misma forma a quienes se les enseña con anterioridad su aplicación y su uso, mejorando los resultados en todos sus aspectos.

Por otro lado, se destaca que ninguna de las escalas de graduación corresponde en su totalidad a las descritas o sugeridas por el MCER, para el *Trinity College* ISE-II, existen cuatro criterios según el Marco, pero para la Escuela Oficial de Idiomas, presenta ocho concordancias, lo que la hace poco ágil en el proceso de calificación en cuanto al tiempo que demanda cada candidato; es de destacar que los descriptores allí presentes son acordes y precisos, aunque en algunos casos contienen mucha información.

Una de las desventajas presentadas en dicha investigación tiene que ver, que el Marco Común en su mayoría de escalas son de tipo holístico, lo que implica que las instituciones en general deban realizar sus escalas propias basados en este estamento. Así pues, el organismo creado por el Consejo de Europa ha puesto a disposición una serie de pautas y criterios, unificando los niveles de dominio esencial, que permitan la movilización

a sus ciudadanos, en cuanto a viajes, estudio y trabajo, siendo de gran utilidad para la evaluación. De todas formas, no está bien implementado como se quisiera, necesita ser revisado y ajustado a las realidades educativas que día a día llegan con la globalización.

2.1.2.1 Aporte a la Investigación. Para el estudio mencionado, se presenta una rúbrica de certificación en la competencia oral en inglés en España, la cual nos muestra como referente los diferentes niveles de comprensión propuestos por el MCER, y las escalas de valoración pertinentes para esta lengua. Las rúbricas en mención permitieron ubicar a los estudiantes en el nivel A2, en relación a los temas previstos en el libro referente utilizado para el diseño e implementación de la investigación en cuestión. Con relación a esto, para Barriga (2005), las rúbricas facilitan tanto a docentes como los mismos estudiantes, orientar el proceso de aprendizaje en su totalidad; en la misma línea, Gatica & Uribarren (2013), propone una rúbrica de carácter holístico, la cual permite identificar fortalezas como debilidades, dejando saber en los estudiantes que debe ser mejorado en su proceso de adquisición de la lengua extranjera. Las rúbricas permiten entonces, la retroalimentación en cuanto a los saberes proyectados presentando puntos a favor. Por otro lado, su divulgación permite que los estudiantes sepan y tengan pleno conocimiento desde el inicio de qué y cómo será su proceso evaluativo, encaminado hacia una evaluación de tipo formativo.

2.1.3 Malasia (Asia)

Para el siguiente artículo investigativo, realizado por Mustafa et al. (2019) se tuvo como objetivo principal implementar una prueba del dominio de la lengua inglesa así mismo como la utilización de una rúbrica especialmente diseñada, donde resaltase el dominio de dichas habilidades en los estudiantes de pregrado en Malasia. Investigación

denominada. *Malaysian Speaking Proficiency Assessment Effectiveness for Undergraduates Suffering from Minimal Descriptors*. “Los investigadores derivaron tres tareas de habla de cuatro fuentes: (a) el programa de estudios de los cursos de inglés en la universidad correspondiente, (b) los actos de habla de conversación operacionales de Kathleen Bardovi-Harlig, (c) Prueba de expresión oral IELTS parte B, y (d) sección de expresión oral de la tarea B de la prueba de inglés de la Universidad de Malasia (MUET)”. La investigación se desarrolló con un total de 96 estudiantes voluntario de cuatro niveles de competencia y rendimiento, es decir, bajo, intermedio, intermedio alto y alto, de una universidad pública de dicho país; además, se invitaron dos expertos de TESOL, quienes validaron el contenido de las tareas, así como las rúbricas; dos evaluadores fueron los encargados de valorar las pruebas de los estudiantes. Este un estudio de carácter cuantitativo suministra evidencia que permite diseñar, así como validar un prototipo de prueba oral además sus rúbricas evaluativas para diagnosticar esta competencia en los alumnos universitarios. Para desarrollar estas evaluaciones se basaron en el “Marco Metodológico Comunicativo de Littlewood (1981) y la Hipótesis de Interacción de Long (1981)”, de este modo, se elaboraron desde actividades pre-comunicativas, hasta las comunicativas libres en los niveles de dificultad en las tareas, avanzado, intermedio y elemental. Implementadas de la siguiente manera, para el nivel elemental se utilizaron diez tareas escritas, donde los estudiantes escribían las cosas que se dirían en un acto de conversación, para el nivel intermedio se utilizaron cinco preguntas donde se solicitaba respuestas verbales (una entrevista para solicitud de empleo) inspirado en la parte B de la prueba oral IELTS. Para el nivel avanzado se formó una discusión grupal, dicho tema adaptado de la tarea B de la sección de oratoria de MUET (*Malaysian University English Test*).

En cuanto al diseño de la rúbrica, según los investigadores de dicho documento, este fue basado en un enfoque comunicativo, para la enseñanza y pruebas de un segundo idioma. Los desarrolladores de la rúbrica fueron dos expertos validando la prueba oral y un candidato a doctorado en el campo de instrucción y evaluación del idioma en una universidad pública de Malasia. Los expertos comprobaron y validaron el contenido de la rúbrica. Para los criterios de evaluación se tuvieron diferentes aspectos a consideración, fluidez oral, parte comunicativa, así como la pronunciación, gramática entre otras, los cuales se combinan con las rúbricas de calificación existentes para desarrollar una nueva. Se utilizó un sistema de ponderación donde los criterios para la evaluación de la competencia oral no tienen la misma puntuación en la evaluación del habla.

Para concluir, dicha investigación demuestra como la adquisición de una segunda lengua es un objetivo primordial en las escuelas de educación superior de Malasia, argumentando dentro de este, también un bajo nivel de los graduados de dichas universidades en cuanto a su nivel oral deseado. La argumentación literaria demostró que la evaluación hace parte primordial en la evolución del estudiante, así pues, la evaluación oral de manera inadecuada conduce a un rendimiento deficiente en el dominio del habla. En este sentido la rúbrica de evaluación intenta facilitar una prueba de competencia oral válida y confiable en las áreas que los estudiantes presentan mayor dificultad y concluye finalmente que herramientas de este estilo permiten dar un criterio acorde, en cuanto a las mejoras evaluativas de los estudiantes.

2.1.3.1 Aporte a la Investigación.

Dominar una lengua en este caso la inglesa, depende de diversas habilidades que permitan desempeñarse en un campo determinado al cual se aspire llegar. Es así como, las

competencias comunicativas mencionadas por el Instituto Cervantes (2002), resalta los conocimientos, destrezas y habilidades, desde la lingüística, la sociolingüística y lo pragmático, en donde cada estudiante se le permita ser valorado de manera integral por su idoneidad al igual que sus capacidades. Por tanto, para dar validez y una valoración a sus conocimientos es indispensable tener claros cuales son los indicadores apropiados para su evaluación. Para ello, es necesario implementar una rúbrica que facilite no solo al docente sino a los mismos estudiantes quienes se deben apropiarse de cuáles son esos indicadores relevantes al objetivo que se quiere alcanzar. Es así como la rúbrica antes mencionada permitió adoptar parámetros similares que facilitaran el desarrollo de la investigación, tomando lo más destacado y que permitiese incorporarlo a la rúbrica para evaluar la comprensión lectora en el nivel literal de textos.

De esta manera, las pocas referencias documentales encontradas en las bases de datos consultadas, permitieron una aproximación con referencia a la implementación de las rúbricas, las que fueron el compendio principal de la investigación en curso, aportando características y elementos similares en el ámbito educativo, entre ellas cómo evaluar en diversas competencias comunicativas del inglés en estudiantes de diferentes niveles y contextos educativos, tanto básica y secundaria como en los niveles superiores y universitarios. En este contexto, para Rios y Herrera (2017), las competencias comunicativas se tornan indispensables para la realización del currículo y la práctica docente en la formación de los educandos; en esta misma línea, para Laura et al. (2021), el aprender un idioma en este caso el inglés, permite la competitividad necesaria al mundo globalizado, proporcionando ventajas tanto en el campo económico como en el académico, lo cual provoca en el educador crear nuevas y mejores estrategias que permitan en el

aprendiz la adquisición del idiomas de manera más eficiente y con mejores resultados. De esta forma, la creación e implementación de las rúbricas tal como lo manifiesta Avellaneda et al. (2016), permiten tanto al estudiante como al docente un empoderamiento de su rol teniendo criterios de evaluación formativos además de objetivos claros y alcanzables propuestos por el educador. En esta línea, para Espinosa (2013), la creación de la rúbrica permite dar una evaluación de carácter formativo, al facilitar la retroalimentación de los saberes en cuestión; del mismo modo Barrios (2018), manifiesta que la rúbrica guía el proceso de aprendizaje de cada estudiante. De esta forma, las estrategias pedagógicas se ven favorecidas, las que permitirán en el estudiante desde su contexto educativo empoderarse de los saberes recibidos, hasta alcanzar los logros propuestos.

Por tanto, los antecedentes aquí descritos fueron de gran ayuda en el proceso de implementación y diseño de una rúbrica de carácter analítico, que permitieron esclarecer qué componentes cualitativos aportan una apreciación más ajustada al proceso evaluativo de cada estudiante. Así pues, nuestra investigación se hace pertinente, favoreciendo la competencia lectora y su comprensión en el nivel literal de textos en inglés en beneficio de una evaluación formativa en el estudiante.

A continuación, el siguiente constructo teórico de esta investigación da a conocer los conceptos y aspectos más relevantes relacionados a la misma.

2.2 Concepto de competencia

Las nuevas realidades para la enseñanza y aprendizaje, además de las competencias del siglo actual exigen dentro del ámbito social y económico, sistemas educativos que

propicien y desarrollen habilidades y competencias que aporten de manera efectiva al progreso de un país, donde su principal aliado sea el conocimiento (OCDE, 2010).

En concordancia con lo anterior, el concepto de competencia no se puede separar de la palabra desarrollo, es decir, que cuando se adquiere una competencia también se adquieren capacidades lo que se convierte en un ciclo continuo entre las capacidades y las competencias (Tejada, 2012). De igual forma las autoras Pidello y Pozzo (2015), complementan que, las competencias son una mezcla entre el conocimiento, aptitudes y destrezas y responsabilidades. Pese a esto, Guerrero y Narváez (2013), difieren de lo anterior argumentando que de modo general lo que se entiende por competencia comprende las actitudes, conocimientos y destrezas que integradas de la manera correcta le permiten al sujeto realizar unas funciones y tareas específicas de acuerdo con los desempeños que se pretenden alcanzar, especialmente en un medio como el laboral. Por el contrario, López-Gómez (2016) sostienen que se verifica la relación entre saberes y competencias, ya que se relacionan las habilidades y actitudes. Se concluye que a pesar de una escasa conceptualización entre la parte académica así como diferentes entes internacionales, donde competencia se hace integrador a la realidad.

Finalmente, y como lo ha declarado Tobón, las competencias no descuidan ni lo disciplinar ni los procesos humanos, es decir, que a diferencia de lo que otros piensan estos se fortalecen y se enfocan en hacerlos realidad e igualmente se contribuye a que la sociedad este en constante mejora porque articula el saber ser con el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir, sin delimitar el concepto mismo de competencia al desarrollo de tareas, conocimientos y destrezas que las personas emplean para ser competentes en un mundo globalizado con metas orientadas al mundo laboral (Becerra y Ruiz, 2010). A pesar, de las

diferentes perspectivas que se tienen sobre el concepto de competencia, esta sigue tomando fuerza en el contexto educativo, aunque, debe ser vista como el desempeño integral del ser humano en el cual el aspecto laboral es tan solo uno de los componentes que la constituyen.

2.2.1 Competencias en el contexto educativo

Ahora bien, desde el contexto educativo, el hablar e implementar las competencias lo que Lizitza y Sheepshanks (2020) sostiene que, para referirnos a un curriculum flexible es pensar que posibilite tener mejores habilidades cognitivas en la resolución de conflictos y problemas, que le posibilite aprender a lo largo del proceso de su vida. Como consecuencia de esto, se crea la necesidad de transformar o mejorar los paradigmas que se tienen sobre la educación y la enseñanza- aprendizaje en las aulas de manera que, los estudiantes se desenvuelvan en una sociedad cambiante. En contraste con el parrafo anterior, el crear individuos competentes en diferentes campos y con diversas habilidades y capacidades requieren conocer todos los factores que influyen al respecto. A su vez, Rios y Herrera (2017), indican que actualmente se habla de perfiles por competencias los cuales se han ido articulando a las prácticas pedagógicas en el sector educativo.

Es decir, la escuela no solo contribuye al desarrollo del individuo, también tiene como función la de formar ciudadanos que cuenten con las posibilidades y capacidades para ser productivos ante la sociedad, razón por la cual se crean las condiciones para que los individuos hagan parte del mundo laboral (Trujillo-Segoviano, 2014).

Pese a lo anterior, referirse al termino de competencia, es un tema que para muchos puede ser complejo desde la praxis en el ambito educativo además, hay quienes consideran que dicho termino empleado con frecuencia en educación esta ligado

únicamente al mundo competitivo y laboral, o como una simple moda dejando de lado la importancia que pueda llegar a tener en la educación. De acuerdo con esta postura, Rey y Sanchez-Parga (2011) manifiestan que, el termino competencias hace parte de la nueva tendencia que ha inundado el sistema educativo porque se mira al estudiante como un sujeto al servicio de la economía, olvidando que la educación debe estar al servicio del estudiante. Indudablemente y si quitarle importancia a los planteamientos anteriores Díaz (2006), expresa que el concepto de competencia posee una mezcla entre lo laboral y el campo de la lingüística, sin embargo, y a pesar de las diversas persepciones hay discusiones que surgen en torno a dicho termino porque hay quienes consideran las competencias como algo enriquecedor en la educación pero al mismo tiempo hay quienes solo las dimensionan como un discurso fatuo de innovación y desarrollo.

No se puede negar entonces que el termino competencia de alguna manera otra se liga a lo laboral y competitivo y como concepto innovador incorporado en los últimos años a la educación sigue dando de qué hablar para quienes están a favor o en contra. Por lo tanto, el que un individuo puede adquirir o no las compentencias no es lo esencial, por su parte, es el sentido de las actividades, las practicas socioculturales que exige a cada ser humano que domine unos saberes especificos, habilidades, valores, actitudes y emociones que no se deben descontextualizar de las competencias que estan implicadas (Coll, 2007).

Lo anterior no significa, que hablar del tema en educación sea una idea errónea ni la única, por el contrario, es un eslabón entre un sinfín de propuestas y planteamientos educativos que puede aportar ventajas y desventajas.

En otras palabras, aplicar el modelo por competencias trae ciertas consecuencias, pues implica que tanto alumnos como maestros y toda la comunidad escolar se acostumbren a las nuevas formas de trabajo. Se debe centrar el proceso enseñanza-aprendizaje y no exclusivamente en cómo se aprende, sino cómo se enseña y cómo se aprende. (Espejel, et al., 2016, p. 168)

Indiscutiblemente, en el sector educativo el concepto de competencia ha estado vigente y es por ello que se buscan y se han buscado cambios en la enseñanza aprendizaje, haciendo de los individuos no solo seres competentes si no, como una noción integradora de saberes y habilidades útiles en cualquier situación.

2.2.1.1 Concepto de competencia en la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Siguiendo este orden de ideas, el aprender un idioma como el inglés está inmerso directa o indirectamente entre las competencias del siglo XXI, de ahí que, sea visto bajo la idea de que es fundamental en los diferentes ámbitos sociales. Cabe agregar que, el ideal no es que solo se hable, manejen una o todas las habilidades del idioma o que el individuo sea lo suficientemente competente para lograr un objetivo en específico, es más bien, desarrollar conocimientos que trabajados con las estrategias y herramientas adecuadas permitan lograr a corto, mediano o largo plazo en el aprendiz un aprendizaje autónomo y significativo, con el que pueda interactuar en un contexto real.

En ese orden de ideas, es evidente que los términos inglés y desarrollo se complementan uno al otro, y pueden estar presentes en cualquier ámbito del ser humano. Uno de estos es en la educación, en el caso de las instituciones del país, se percibe como un aspecto esencial para el crecimiento individual y colectivo de los individuos. Según Laura

et al. (2021), aprender el inglés como idioma extranjero da una habilidad promordial para el desarrollo de la competitividad necesaria en la globalización, en relacion a las que proprciona el ambito económico, en lo laboral, en lo social y académico. De esta manera es importante el aprender otra lengua, fomentando en los docentes proyectar más y mejores estrategias con diferentes modelos pedagógicos, favoreciendo los recursos donde mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje en inglés.

De igual manera, Juan y García (2012) añaden que actualmente entre los cambios que se deben fomentar en la enseñanza del inglés es el papel que los profesores ejercen en su rol, dado que no debe ser el de controlar sino el de alguien que quiere promover el aprendizaje. Incluso, deben contar con técnicas y habilidades que le permitan tomar decisiones correctas y que además pueda reconocer los distintos niveles de conocimiento, ritmos de aprendizaje, problemas en el aprendizaje, etc.

Lo anterior significa, que el docente debe procurar ser un guía en la enseñanza, tanto en el modo en el que enseña la lengua extranjera como la manera en que evaluará dichos aprendizajes. Paralelamente, el educador, debe transformar las metodologías y estrategias educativas que han sido empleadas a lo largo de los años bajo diferentes métodos o enfoques. Esto requiere cambios en fondo y forma, entre eso cambiar perspectivas tradicionalistas de la enseñanza del idioma que conlleva a situaciones mecánicas, como por ejemplo la enseñanza de solo gramática. En virtud de ello, los profesores deben modificar y adaptar sus prácticas fusionando los aspectos que consideren más relevantes en la enseñanza de lenguas, pero sin dejar de lado, todo lo que afecta el aprendizaje de una persona, como lo son: su entorno, intereses, capacidades o necesidades (Leguizamón, 2018). Y estas capacidades y habilidades son importantes si se habla de competencias en la

enseñanza del inglés. Se trata entonces, de conocer lo competentes que deben ser los estudiantes en el momento de aprender el inglés como lengua extranjera y de los cambios que deben afrontar los docentes en la enseñanza de este. Se debe considerar, que el docente “para enseñar el inglés como lengua extranjera debe tener primeramente una excelente competencia lingüística” (Criollo-Vargas et al., 2020, p. 1006). Al respecto, Barrera y Barragán (2017) añaden que, la competencia entendida desde la comunicación lingüística es vista como la capacidad que tiene un aprendiz para desenvolverse y comunicarse eficazmente. Por lo tanto, al mencionar esta competencia como aspecto importante que debe manejar el docente de inglés, es necesario comprender lo que establece el Marco Común Europeo de Referencia en Lenguas cuyas siglas son: MCER. Criollo-Vargas et al. (2020), lo define como un organismo que tiene como finalidad orientar en componentes relevantes para el manejo del idioma en concordancia con las diferentes competencias inherente a su proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de lo planteado en párrafos anteriores Matamoros y Zamora (2015) plantean que en la enseñanza del inglés como lengua extranjera el docente no solo debe poseer una competencia lingüística la cual es uno de los componentes de la competencia comunicativa para llegar a una comunicación eficiente, se requiere más allá de eso que el profesor evidencie que posee otras competencias con las cuales pueda impactar de manera directa en el desempeño de los estudiantes, entre estas se destacan, la motivación, conocimiento pedagógico, ambiente, monitoreo, actividades de aprendizaje, instrucción, uso de las tecnologías. Estas en conjunto, hacen posible que los estudiantes tengan las herramientas para desarrollar las competencias necesarias a partir de sus propios intereses y llegar a dominar el idioma que aprenden. Por su parte Páez-Perez (2001) afirma que el profesor de idiomas debe ser capaz no solo de desarrollar su competencia en inglés, igualmente debe alcanzar cualidades

fundamentales que lo caractericen como profesional, lo que lo convertirá en un profesional competente llegando al grado de excelencia académica. Asimismo, y en pro de sus estudiantes deberá conocer e identificar técnicas de trabajo apropiadas, estilos de aprendizaje, aprendizaje cooperativo, entre otras, es decir, que el docente de inglés competente involucra también las aptitudes para que el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés) se realicen desde las necesidades de cada aprendiz y que a su vez los estudiantes puedan desenvolverse en cualquier contexto.

Retomando cada uno de los puntos de vista de los diferentes autores, se comprende que el término competencia puede estar enfocado desde diferentes perspectivas en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera ante todo, si se habla de que el docente tenga el manejo, estrategias y técnicas para enseñarlo. Considerando, la era globalizada y los grandes retos que trae con ella, el aprendizaje del inglés se convierte para muchos en una necesidad pero, tanto para los docentes que lo enseñan como los estudiantes que lo aprenden ser competentes en la lengua extranjera (inglés) nos les proporciona todas las herramientas para desempeñarse en un contexto determinado, lo que requiere es un conjunto de competencias, habilidades o destrezas que conviertan al individuo en un ciudadano global.

2.2.1.1 Competencia comunicativa

Entre los conceptos que se consideran relevantes en el aprendizaje y enseñanza del inglés es indiscutible hablar de la competencia comunicativa, y esto se debe a que la comunicación se hace efectiva en el momento en el que el sujeto posea la competencia comunicativa es por eso, que esta hace parte de la enseñanza de un idioma (Berenguer-Román et al., 2016). Y es que, en la enseñanza de un idioma como el inglés la competencia

comunicativa está presente y se integra con cada una de las habilidades, tal como lo plantea el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), donde la competencia comunicativa posibilita comunicarse de buena manera, el ser comprendido y comprender a los demás, sabiendo organizar el proceso donde se establecen relaciones sociales con su pares, donde se implementa el escuchar, la lectura, expresiones orales así como la escrita. Lo cual se enfocan los componentes, donde la lingüística. lo sociolingüístico y la parte pragmática, abarca diferentes conocimientos, habilidades, así como las destrezas de los estudiantes.

Estos tres componentes son entonces relevantes en la enseñanza del inglés en el contexto educativo y parte fundamental de la competencia comunicativa, es así como Gutierrez y Moreno (2015) acuñan que la competencia comunicativa y sus respectivos componentes, lingüístico, pragmático y sociolingüístico se trabajan paralelamente puesto que estos implican un saber-hacer, utilizando los conocimientos que se tengan sobre la lengua en escenarios diferentes, convirtiendo los contextos en algo significativo dentro del aula como fuera de ella.

Reafirmando el párrafo anterior, Berenguer-Román et al. (2016), sostienen que la competencia comunicativa la integran unas sub competencias la cuales se trabajan simultáneamente complementando una a la otra.

Por su parte, Méndez (2013) confirma lo planteado por otros autores, agregando que cada una de las capacidades relacionadas con el lenguaje como lo son las competencias, lingüística, sociolingüística y pragmática estan estrechamente vinculadas a la competencia comunicativa ya que estas deben ser empleadas por el individuo adecuadamente lo que a su vez le permitirá desenvolverse en cada situación comunicativa que se le presente.

De esta manera, las diferentes habilidades, destrezas y competencias se relacionan directamente al proceso comunicativo del ser humano puesto que la lengua se debe utilizar correctamente en diferentes contextos y situaciones, sin olvidar la gramática, el léxico, la identidad sociocultural y el uso de la lengua en dicho proceso.

2.3 Comprensión Lectora

Crear hábitos y espacios de lectura debe ser un tema importante para discutir en el aula donde él o la estudiante logrará adquirir técnicas y estrategias adecuadas, con las cuales desarrollen la competencia lectora. En palabras de Solé (1987), la comprensión de textos va más allá de solo cumplir con la escolaridad o solo interpretar, en otras palabras, el comprender lo que se lee es parte fundamental de la vida cotidiana para desenvolverse en la misma. Además, quien lee y comprende aquello que lee se ha convertido en un tema importante en la educación, al igual, que adquirir las habilidades necesarias para lograr la comprensión de lectura (Rojas et al., 2016). Aunque, no solo se trata de adquirir habilidades y destrezas ya que, si se desarrolla la competencia lectora el docente también está explorando lo que el educando saber hacer con el lenguaje al momento de leer, interpretar o comprender lo que el texto le presenta (Fontes et al., 2020). En otras palabras, cuando los sujetos leen deben tener la capacidad cognitiva de comprender e interpretar los textos, en donde el lector intercatue con lo que lee, elaborando significados, al igual que relacionando nuevos conocimientos con los ya existentes. Es por esta razón que, promover espacios de lectura haciendo uso de diferentes estrategias en las instituciones educativas del país se ha vuelto prioridad dada la importancia de comprender al momento de evaluar las respectivas competencias de cada estudiante (Garzón, 2018). Desde el punto de vista del autor, la lectura debe ser una prioridad de la educación y debe enfocar sus

esfuerzos desde los primeros años de alfabetización del estudiante, pasando de un nivel inicial a un nivel crítico y de reflexión a media que el sujeto va cursando sus estudios, desarrollando finalmente las habilidades para obtener una comprensión global.

Por el contrario, para Cassany (2006) el saber leer también es desarrollar procesos mentales, donde la parte social y cultural debe estar inmersa con la lectoescritura. En este sentido, Vásquez (2022) sostiene que para comprender textos, este cambia en las diversas lecturas que el estudiante desarrolle en diferentes momentos de su vida, ya que las características de cultura de cada uno se transformarán con cada una de las experiencias adquiridas, enriqueciendo la comprensión de textos. Adicionalmente, Cassany (2009) afirma que el entender exige volver a leer varias veces, intercambiar opiniones con los demás, revisando hipótesis, matizando constantemente lo que se comprende.

Esto significa, que no se trata de leer por leer o que simplemente se vea como un acto mecánico, esto quiere decir que el sentido de la lectura y de la comprensión de textos no radica en el simple hecho de decodificar información de cualquier documento o fuente, es comprender que la lectura en si es un proceso complejo en el que intervienen diferentes aspectos y percepciones del individuo relacionando un conocimiento ya adquirido con aquellos que apenas va a adquirir, además, de identificar las diversas realidades a las que se enfrenta a la hora de leer . Todos estos elementos aún pueden resultar con un grado de complejidad en las instituciones que tratan de incorporar los procesos lectores en el aula, desconociendo las falencias tanto de docentes como de estudiantes.

2.3.1 Niveles de Comprensión Lectora

Aunque leer requiera mucho más que un proceso cognitivo, para la educación es un gran desafío que los alumnos adquieran niveles de comprensión lectora satisfactorios, por ende, las instituciones educativas tienen entre sus responsabilidades, en primer lugar, fomentar y diseñar espacios de lectura desde temprana edad al mismo tiempo, que enseñe al individuo las estrategias con las cuales puede comprender los textos de una manera progresiva, es decir, ir de lo básico a lo complejo (Durango, 2017). Esa progresividad, se va desarrollando por medio de los diferentes niveles de comprensión de lectura, los cuales son: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico. Castellanos y Guataquira (2020) aluden que los niveles de comprensión de lectura se deben definir con el objetivo de que el niño, niña o joven conozca como adquirir la competencia desde lo más mínimo es decir desde el nivel literal hasta llegar a la capacidad comprender desde un punto de vista crítico proporcionando argumentos de lo que lee.

Conviene subrayar que, son diversos los planteamientos acerca de los niveles de comprensión lectora, al igual que los componentes que pertenecen a cada nivel o sub nivel. Estos permiten, al docente trabajar de acuerdo con las diferentes habilidades de los estudiantes, observando lo que pueden alcanzar en cada nivel. Dicho de otro modo, la información se puede clasificar, analizar e interpretar siendo esto gradual, ya que el sujeto inicia desde los aspectos básicos de los textos que lee a hasta lo más complejo de comprender. Entre la definición de estos niveles se vislumbra que, para Pinzás (2012) estos son definidos de la siguiente manera:

Nivel literal: Se refieren a la habilidad que tiene el niño para comprender y recordar el informe que el texto trae. Esta se relaciona, por ello, con lo que está de manera explícita en el texto.

Nivel inferencial: Como su nombre indica, habla de lo inmerso en el texto, a las relaciones que no están explicadas o propuestas. Por ello, se relaciona con la habilidad para hacer pronósticos e hipótesis de contenido, para interpretación los personajes y sus motivaciones, para la comparación y el contraste, etcétera.

Nivel crítico: La valoración o comprensión crítica alude a las deliberaciones, estudios y juzgamientos que el texto provoca en el lector.

Los anteriores niveles de comprensión lectora, precisan el grado que puede alcanzar el lector en el momento de alcanzar, procesar, evaluar y aplicar la información que lee (Cervantes et al., 2017). Frente a esta postura de lo que son los niveles y de lo que se debe lograr en cada uno de ellos, se propuso para esta investigación el trabajar solamente el nivel literal, ya que, como lo menciona Castellanos y Guataquira (2020) para adquirir la competencia lectora se debe empezar desde lo más mínimo sin dejar a un lado las estrategias para llegar a niveles superiores.

Otro de los puntos importantes a tratar la evaluación de la comprensión de lectura, la cual va dirigida a niveles de comprensión como el inferencial y el crítico en las diferentes pruebas nacionales o internacionales. Es indiscutible reconocer que la evaluación, es un seguimiento que busca medir las capacidades y competencias de los alumnos. Para Caracas y Ornelas (2019), la evaluación se ha vuelto en uno de los elementos de gran notabilidad en los sistemas de educación en los países desarrollados, pues se ha afianzado

como un instrumento útil para medir la factibilidad de la enseñanza y su orientación. Y es que entre las pruebas que miden estos conocimientos se encuentran las implementadas por el ICFES a nivel nacional, y las PISA que entre otras cosas busca la clasificación de los países que la presentan en correlación con los resultados de dicha evaluación. Según Villamizar (2020) las pruebas como el ICFES o las PISA a lo largo de los años se evidencia que los puntajes presentan una tendencia a la baja lo que significa, que no se logran los desempeños nacionales o internacionales en comprensión lectora a diferencia de otras áreas evaluadas como matemáticas.

Se entiende con lo anterior, que los participantes del examen no poseen la competencia y que para el componente de comprensión de lectura solo obtuvieron un Nivel 2 (de 408 a 480 puntos). Es decir, “los estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE en lectura (412 puntos)” (OECD, 2018). De la misma forma, la prueba Saber 11 “muestra que el promedio en lectura crítica, una de las habilidades más importantes del examen, se mantuvo en 53 puntos, aumentó el número de estudiantes que apenas alcanzaron los niveles 1 y 2 de desempeño, es decir, los más bajos” (Chacón, 2022). Estos resultados en ambas pruebas, son un referente para analizar las falencias que presentan los que participan en ellas lo que, en pocas palabras, se entiende como bajos niveles de comprensión. Esto trae como consecuencia estancamiento porque los estudiantes no han logrado superar el nivel básico o literal en el momento de interactuar con los textos. Para Barreto et al. (2016) la comprensión de lectura es un tema que preocupa a la comunidad nacional e internacional porque los resultados que arrojan las pruebas que se realizan dejan ver que se debe reflexionar al respecto para favorecer el aprendizaje encaminado a una comprensión lectora efectiva enriqueciendo los

conocimientos de los alumnos, situación que no solo debe recaer en los docentes si no en todos los que intervienen en el contexto educativo.

Ahora bien, estos resultados no son los mejores ya que los estudiantes no alcanzan la competencia y esto trae consigo la idea de que el aula y los docentes deben favorecer un ambiente para emplear las estrategias adecuadas para alcanzar el propósito, aunque, desde las aulas los docentes deben proporcionar las estrategias y herramientas para que sus alumnos logren la comprensión lectora desde un nivel literal hasta un nivel crítico, y no solo convertirse en una parte más del problema en la comprensión de textos en los estudiantes (Silva-Zavaleta, 2021). Por su parte, Torres (2017) afirma que para cambiar este paradigma el docente debe utilizar herramientas pertinentes y adecuadas que cambien las prácticas pedagógicas, y con las cuales se desarrollen habilidades metacognitivas garantizando éxito académico y una formación profesional competente.

Por todo ello, la comprensión de lectura se debe trabajar a la par con todos los docentes y no dejar la tarea solo a aquellos que orientan la asignatura de lengua castellana, de esta manera todos trabajan las estrategias adecuadas y se mejoran las prácticas pedagógicas en el aula. Aun así, aunque las diferentes pruebas dan a conocer que los estudiantes poseen dificultades al momento de entender lo que leen y en general su nivel de comprensión es limitado, como maestros y formadores en cualquier disciplina debemos hacer de la lectura algo permanente, desarrollando su comprensión en todas las áreas del conocimiento, a su vez, los bajos resultados y las malas prácticas, sirvan como un punto de partida para reflexionar y llevar a los alumnos a que alcancen niveles superiores en su proceso de aprendizaje.

2.4 Comprensión de Texto en Inglés como Lengua Extranjera

Evidentemente, el comprender un texto e interactuar con el español es complejo para los alumnos, lo es mucho más si se hace en una lengua extranjera como el inglés. Para Guarín y Ramírez (2017), el problema de la comprensión de textos es un tema que abarca gran parte del mundo, una realidad que se ve reflejado en todos los niveles de escolaridad.

Aunque, para muchos resulta difícil la comprensión de textos en un idioma como el inglés y hay una gran problemática en las escuelas, se considera importante la comprensión en esta lengua extranjera porque el sujeto puede entender lo que se lee y ampliar el conocimiento cultural y social y esto a su vez permite una comunicación con otros individuos, por lo tanto, las habilidades a desarrollar y las metodologías que se empleen deben adaptarse a cada nivel educativo (UNIR, 2021).

Es así como Escobar y Jiménez (2019) mencionan que, para llegar a la comprensión lectora el sujeto debe contar con unas habilidades y unos saberes previos con los cuales puede empezar a dominar los niveles de comprensión (literal, inferencial o crítico). En otras palabras, en el proceso de juicio de textos en inglés el estudiante debe manejar por lo menos estructuras gramaticales, vocabulario y aspectos lingüísticos que pertenezcan al idioma.

De acuerdo a ese orden de ideas, las lecturas en una lengua extraña como el inglés que en principio no se suelen trabajar constantemente en las clases por diversas situaciones entre ellas, tiempo, recursos, estrategias o tipos de instituciones, siendo esta última una clara diferencia entre lo que se puede aprender en instituciones privadas o bilingües versus instituciones públicas. Esto puede probar que bajo estas condiciones la comprensión de

lectura en una lengua extranjera resulta más compleja si no se cuenta con las habilidades y manejo del idioma, por lo que el proceso mental que se lleva a cabo da como resultado un proceso más lento.

En este sentido, la actuación del docente debe ser parte fundamental del proceso de adquisición del conocimiento en cuestión, las diferentes estrategias pedagógicas y didácticas empleadas en las aulas son la clave del éxito para aprender una lengua extranjera, en esta línea se puede entender que como lo menciona Holguín (2018), cada docente está en la obligación de crecer continuamente en lo que a su profesión le compete, procurando una actualización constante buscando mejorar los niveles de desempeño en sus estudiantes. De él depende que sus alumnos crezcan académica e institucionalmente buscando la competencia en lenguas extranjeras acordes a lo requerido internacionalmente de acuerdo a los estándares propuestos.

Por ende, estos aspectos si se manejan de manera integrada, contribuyen al desarrollo de las competencias con las que debe contar y que obviamente deben lograr cada uno de los estudiantes, por otra parte, no se trata de estigmatizar el hecho de que el nivel de inglés con el que se terminan los estudios de bachillerato, no sean los más altos ni que los estudiantes colombianos no cuenten con las bases suficientes para manejar las habilidades del idioma, se trata de conocer y precisar que tan competente es ese individuo ante una sociedad globalizada a la que día a día se ve enfrentado, por otro lado, que porcentaje de esos conocimientos puede aplicar a su vida diaria, siendo para nuestro estudio la comprensión de lectura en cualquier idioma un pilar fundamental en el análisis de información.

2.5 Inicios y evolución del inglés en Colombia

En el siguiente apartado se hace referencia a las diferentes etapas del inglés que como lengua extranjera se han presentado en Colombia, desde su llegada, así como su paso por las aulas escolares en épocas distintas hasta la fecha. García y García (2012) mencionan en su artículo que, la enseñanza del inglés en nuestro país se remonta al año 1824 cuando se creó la materia de lengua extranjera en la institución San Bartolomé en la ciudad de Bogotá, lugar donde se implementó el inglés y el francés, abriendo así la puerta a un intercambio cultural entre naciones. Para el año de 1979 se implementó la enseñanza del francés en los diferentes colegios colombianos luego de que visitara nuestro país el presidente de Francia, siendo así el idioma de este país de estricta obligatoriedad para los cursos 10° y 11° y para 6° y 7° la enseñanza de inglés. En 1982, el Ministerio de educación Nacional, con la intervención del Consejo Británico y en centro Colombo Americano, se crea *The English Sillabus*, quienes buscaban implementar un currículo para los grados 6 a 11. Ya en los años 90 se implementa el programa COFE (*Colombian Framework for English*) en busca de promover el fortalecimiento de los docentes en el área de inglés, de las diferentes universidades estatales, así como privadas del territorio nacional, este de igual manera promovida por el Mineducación, en alianza con el consejo británico.

De igual manera, en esta década aparece la ley General de Educación en 1994, la cual creó un gran cambio en el sistema formativo de la época, promoviendo con gran énfasis la cultura de una lengua extranjera desde la primaria hasta el grado once, asimismo impulsó el desarrollo de políticas de estado para una enseñanza especial en los grupos minoritarios denominado “Etnoeducación”, permitiendo que la educación para dichas

comunidades debiera ser bilingüe teniendo en cuenta su lengua ancestral, es decir la materna (Ley General de Educación Ley 115 , 1994).

En esta misma ley se establecen los lineamientos curriculares para las lenguas extranjeras, dando paso a los estándares básicos de competencias, siendo estos los parámetros que tienen en cuenta los alcances mínimos de cada estudiante en el aprendizaje de una lengua extranjera desde la básica primaria hasta la media.

Asimismo, García y García (2012) en su artículo menciona el programa nacional de bilingüismo de 2004 (PNB), el cual buscaba optimizar las competencias comunicativas en inglés en todos los niveles educativos, donde los ciudadanos alcanzaran logros que le permitiesen ser bilingües en castellano-inglés de manera factible al año 2019, siendo este programa también una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional con apoyo del consejo británico y el *Cambridge University Press*. Durante este periodo, los diferentes mandatos presidenciales, han promovido diversos planes dirigidos al fortalecimiento de los programas de inglés en el país. Dentro de estos aparece el Plan Decenal de educación 2006 – 2015, el cual buscaba intensificar la instrucción de otros idiomas en todos los niveles del sistema educativo. Del mismo modo, buscaba fortalecer la formación de maestros en otra lengua donde no necesariamente fuese el inglés (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Para finalizar este aparte, encontramos las políticas dadas en el PNB promovido por el gobierno actual es decir el cuatrienio 2018 – 2022, el cual reconoce la importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras siendo este un medio de comunicación y promotor de oportunidades, así como de progreso para una comunidad. Adicionalmente, promueve el patrimonio cultural y lingüístico que posee el territorio colombiano, enfatizando en que

Colombia es un país multilingüe y multicultural reconociendo sus lenguas originarias y nativas, en pro de una ciudadanía globalizada y proyectada al mundo a través de las lenguas extranjeras reconocido por Mineducación (2019).

2.5.1 El inglés en Colombia

La forma en la que se percibe el inglés en la sociedad colombiana evidentemente sigue las directrices establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con sus diversas estrategias, políticas y programas adoptados a lo largo de los años. Fandiño-Parra et al. (2012) sostienen que el Plan Nacional de Bilinguismo (PNB) proyecto del MEN es una estrategia para optimizar la calidad y las políticas enmarcadas en unas dinámicas globales, económicas, sociales, tecnológicas y culturales con el objetivo de mejorar la competencia comunicativa en los diferentes niveles educativos promoviendo la competitividad de los colombianos con el dominio del inglés. En palabras de Ramos (2018), desde la llegada del inglés a Colombia, se ha estado encaminado en promover el adquirir conocimiento, así como desarrollar habilidades, relacionándolo con políticas de enseñanza una vez llega a nuestro territorio.

Por estas circunstancias, la enseñanza de una lengua extranjera puede llegar a convertirse en un tema controversial, puesto que, puede ser visto desde diferentes perspectivas, en primer lugar, el tema de la globalización donde las grandes potencias económicas y comerciales del mundo exigen la implementación de un sistema de comunicación efectivo demandando mano de obra calificada y cualificada, donde el saber inglés posibilita una estabilidad en el mundo productivo y laboral del mercado global, en segundo lugar, la imposición que se hace de un idioma u otro siendo el Inglés el más

destacado frente a otras expresiones comunicativas permitiendo la conexión y el flujo de información ya sea político, económico, cultural, científico, etc. dando paso a relaciones de distinta índole a pesar de la diferencia entre culturas. Como consecuencia, en Colombia la enseñanza y conocimiento del inglés es una necesidad y cada día para más personas cobra relevancia porque de uno u otro modo está inmerso ya sea de manera directa o indirecta, dado que el inglés está presente en estilos y formas distintas llámense, anuncios publicitarios, televisión, internet, música, economía, educación, entre otros aspectos de la vida cotidiana y cada uno de estos aspectos está ligado a las políticas de bilingüismo del país en las cuales se siguen unos parámetros sobre la enseñanza del idioma

A partir de esto, el estado colombiano y el Ministerio de Educación Nacional enfoca sus esfuerzos en que los ciudadanos adquieran el inglés como lengua extranjera desde el nivel de preescolar y mejorando su nivel con el paso de los años en grados superiores siendo un requisito para el ingreso al mercado laboral y productivo de una región en constante competencia provista por el mercado globalizado.

2.5.2 Evaluación en la enseñanza de inglés

Se comprende que la evaluación juega un papel fundamental en la enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación, en la lengua extranjera en ciertas ocasiones se limita a evaluar gramática y vocabulario o se les da mayor importancia a unas habilidades más que a otras. Mallén (2017) manifiesta que, los estudiantes consideran que hay competencias que no suelen trabajarse en clase o no lo hacen con continuidad pero que en una evaluación pueden aparecer todas con el mismo nivel de importancia, y por su parte los docentes tratan de innovar y cambiar sus prácticas en el momento de evaluar la lengua extranjera para

potencializar todas las habilidades, pero reconocen que trabajan unas más que otras por distintas circunstancias.

Esta es sin duda, una de las falencias que se encuentran en las aulas de inglés, quizás, porque la enseñanza y la evaluación se convierten en un acto mecánico y no se proyectan las estrategia y metodología de acuerdo con las necesidades y los contextos. Cortés (2018) sostiene que, evaluar el aprendizaje del idioma inglés, admite determinar variables y detalles que puedan afectar el aprender el inglés en el sistema educativo escolar. Entre estos aspectos, se deben mencionar, el tiempo determinado para enseñar inglés y el tipo de metodologías y estrategias que cada docente emplea en el aula, lo que probablemente influirá en el proceso del idioma. Roncacio (2021), afirma que el docente es principal impulsador y transformador de la realidad, para él lo principalmente fundamental es acompañar al estudiante, los objetivos, expectativas, avances, así como errores, los llevan a pensar en formarse de manera satisfactoria frente a los retos que la sociedad le impone. Por su parte, Chamorro (2019) afirma que la enseñanza de las lenguas ha cambiado significativamente a treves del tiempo con respecto a la educación; aunque los procesos evaluativos se han quedado atrás, lo que sigue siendo una evaluación tradicionalista, cuantitativa, donde se busca el valor numérico y no su desarrollo, sin tener en cuenta la integralidad de su proceso de aprendizaje.

Es necesario que, como menciona Chamorro al momento de evaluar un idioma como el inglés se evalué todo un proceso y no simplemente al final como suelen hacer las prácticas basadas en las pruebas tradicionales o estandarizados. Roncacio (2021) confirma que, la evaluación aplicada por los docentes de inglés está completamente ligadas a las metodologías con las que enseña, las cuales deben ser pertinentes a los contextos

educativos, en ese orden de ideas, si siempre predomina métodos tradicionales, la evaluación solo será una evaluación final en la que prevalece el aprendizaje de vocabulario y gramática. En contraste con esto, Tolentino (2021) asegura que se debe tener en cuenta la evaluación de carácter formativo, motivando la reflexión mediante la autoevaluación, así como la coevaluación, que busca la autonomía en pro del mejoramiento continuo.

Respecto a lo manifestado por el autor, Patiño (2021) añade que las evaluaciones sumativas aún son útiles si el profesor quiere corroborar que tanto ha aprendido el estudiante y si aprobó la asignatura o el curso, pero si lo que se busca es que se logren las metas que se diseñaron para el aprendizaje y sea significativo se debe optar entonces por la evaluación formativa.

En conclusión, los métodos que se utilizan a la hora de evaluar el inglés como lengua extranjera pueden ser complejos, no obstante, diversos autores manifiestan que para lograr una enseñanza significativa con el idioma lo más recomendable es la evaluación formativa durante todo el proceso y no simplemente la calificación al final.

2.6 Conceptos Relevantes sobre Evaluación

Por mucho tiempo, el concepto de evaluación se ha ido transformando debido a los sistemas educativos y sus diferentes estándares u objetivos a alcanzar. Sin embargo, nos atañe conocer cómo se rige el proceso de evaluación en Colombia y cómo se llega a una evaluación formativa. Por ello, es sustancial entender que el sistema educativo de Colombia ha puesto en práctica el Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE) que fue establecido mediante el Decreto 1290 de 2009 y se especifica en el mismo que las instituciones educativas podrán definir y adoptar su respectiva escala de valoración con

respecto a los logros teniendo en cuenta su propio sistema evaluativo, según lo dispuesto por Mineducación (2009), en otras palabras, cada uno de los establecimientos, tanto públicos como privados definen en su currículo como aplicar la evaluación y algunos apuntan a una evaluación formativa o equilibrada entre lo sumativo y lo cualitativo. Esto se debe a que las pruebas que miden a los estudiantes aún siguen implementando esta forma evaluativa, de manera interna como externa; debido a que el Ministerio de Educación Nacional está a la expectativa de los resultados de los planteles educativos para clasificarlos y determinar la calidad educativa que ofrecen estos.

Aunque, existen diferentes formas de evaluar en los establecimientos educativos y están regidos entre lo cuantitativo y cualitativo, hoy día se apunta hacia una evaluación formativa, es decir más cualitativa; en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha ido transformando al igual que las habilidades y metodologías implementadas por los profesores en las clases, entre ellas se pretende que la evaluación sea constante y no solo se convierta en un medio para etiquetar a los sujetos y medir sus conocimientos. Díaz-Barriga y Hernandez (2002) plantean que la valoración formativa es un asunto de constante cambio que se realiza en la enseñanza- aprendizaje, en donde intervienen los estudiantes y los maestros, los primeros porque visualizan sus acciones y los segundos porque llevan a cabo sus propuestas pedagógicas. Cabe anotar que, este tipo de apreciación, aunque no es perfecta permite hacer retroalimentación a los alumnos durante su aprendizaje haciendo un seguimiento continuo y no al final como se suele presentar por ejemplo en la evaluación que solo mide lo alcanzado al final de cada ciclo. Por su parte, Tobón (2013) afirma que con este tipo de evaluación se superan algunos de los problemas que se presentan cuando se evalúa de manera tradicional, entre esos la falta de pertinencia relacionada a los desafíos

que representa el desarrollo personal y los diferentes contextos en los que se presentan, además hay ausencia de metodologías que permitan un aprendizaje continuo.

Con lo anterior, la evaluación formativa busca que los individuos no se limiten a un logro numérico alcanzado, sino que estén en un progreso constante y mejoren las falencias presentadas a lo largo de su aprendizaje lo cual contribuye a su formación integral. No cabe duda, que en dicho proceso formativo los docentes deben involucrar a los estudiantes para que ellos sean conscientes de su aprendizaje y de su evolución, en efecto, parte de ello se ve reflejado cuando se le permite al estudiante autoevaluarse para que desde su perspectiva identifique lo que debe mejorar o potenciar. En definitiva, para el Ministerio de Educación Nacional (2017), cuando el docente realiza actividades pedagógicas de tipo reflexivo en beneficio de los estudiantes, ellos mismos comprenderán su proceso, interiorizándolo y comprendiéndolo de manera más clara, lo que le llevará a una evaluación de tipo formativa.

Concretamente, sobre la evaluación formativa hay mucho por explorar, a pesar de que es un término del que se habla continuamente aún no se implementa en la enseñanza ya sea porque los docentes están anclados con metodologías obsoletas o porque las instituciones están concentradas en obtener los mejores resultados de pruebas como el ICFES o las PISA, dejando a un lado los aspectos relevantes que si se pueden observar en este tipo de evaluación.

2.7 Evaluación formativa

La evaluación formativa concede al maestro mejorar la enseñanza- aprendizaje de los alumnos y valorar los avances de estos. Esta estrategia evaluativa debe integrarse en el aula y hacer parte de las prácticas pedagógicas de los profesores. Para, Black y Wiliam (2018), la evaluación formativa debe ser incorporada significativamente en los procesos pedagógicos; de esta manera, los profesores y las I.E. se deben regir por directrices nacionales o regionales que establecen la manera de evaluar. De hecho, la evaluación puede ser vista e implementada por los docentes de acuerdo con los objetivos o metas trazadas y lo que se espera que logren los educandos en su aprendizaje. No obstante, no se puede dejar la evaluación como una herramienta utilizada en la recta final del proceso, porque justamente se requiere hacer seguimiento de este.

Debido a los cambios y los nuevos métodos de instrucción y aprendizaje se busca implementar una evaluación formativa en la enseñanza, aunque, la evaluación sumativa o tradicional puede servir en ciertos momentos de la enseñanza como instrumento medidor, adoptar este tipo de evaluación para valorar el dominio de un idioma en los estudiantes no da a conocer que hicieron bien o que hicieron mal, porque la asignación de una nota solo muestra la promoción de grado o curso. Por lo que no hay una retroalimentación y los estudiantes deben conocer por sí solos a futuro las falencias que presentan (Torres, 2019). En ese mismo orden de ideas Camacho y De La Asunción (2020) afirman que, la evaluación no solo debe medir cuantitativamente los conocimientos de los estudiantes, también es resaltar en los resultados tanto los aciertos como los desaciertos, lo que ayuda al docente y al estudiante a mejorar las falencias presentadas en todo el proceso de aprendizaje. Se trata desde luego que, en las aulas de clase se transformen las prácticas

tradicionales tanto de enseñar como de evaluar, en el caso de la evaluación formativa el maestro debe comprender que la función de este tipo de evaluación va más lejos de una simple nota cuantitativa. Es fundamental, que cada docente adapte y adecue las estrategias y la evaluación según el contexto, necesidades e intereses, además que reflexione sobre su rol y entienda que el cambio empieza por cada uno (García et al., 2021). Para Díaz (2018), se debe reconocer que es imprescindible la evaluación de tipo formativo, la cual verdaderamente tenga un impacto en los estudiantes, que conlleve al mejoramiento en los salones de clase, para esto, el docente debe someter a un cambio sus pensamientos y experiencias acerca de la evaluación y sus categorías.

Se entiende entonces que, los primeros agentes de cambio son los profesores, estos deben estar dispuestos a hacer uso de otros instrumentos evaluativos y no solo basarse en evaluar al final con un test y pruebas. La evaluación formativa en la enseñanza debe estar presente desde los primeros años de enseñanza hasta grado 11 y en todas las asignaturas. Por ejemplo, este tipo de evaluación en un idioma como lengua extranjera puede ser vista como una alternativa para evaluar los componentes o habilidades propias del idioma.

En este sentido, el docente puede transformar sus prácticas tradicionales y proyectarlas hacia el desarrollo del pensamiento crítico y autoreflexivo de los individuos optimizando el aprendizaje. Efectivamente, este tipo de prácticas deben cambiar si se evalúa una lengua extranjera si se entiende que cada una de las habilidades cuenta con unas características diferentes. Lo dicho anteriormente, requiere de tiempo por parte de los docentes en la aplicación, lo que para algunos puede tornarse tedioso.

Así mismo cabe señalar que, la evaluación de un idioma como lengua extranjera debe evaluar la calidad del proceso con lo que se espera que los educandos analicen los aspectos que debe mejorar cada día, los resultados de aprendizaje pueden variar de una habilidad a otra; al igual que aquellos que domina pero que requieren de perfeccionamiento. Por tal motivo, el estudiante debe conocer lo que debe reforzar para alcanzar las metas propuestas por el docente y lograr lo propuesto.

Uno de esos elementos clave es la retroalimentación como parte de la evaluación formativa porque ésta permite durante el avance de enseñanza-aprendizaje que los estudiantes sean auto reflexivos y conscientes. Con respecto a lo anterior, la retroalimentación debe caracterizarse no solo por generar una conciencia autocrítica, sino por la calidad en las interacciones que existen entre los docentes y alumnos en concordancia con el uso que se hace del idioma (Vattøy y Gamlem, 2020). Resumiendo lo planteado por los autores, el docente debe tener siempre presente al momento de evaluar en el caso del inglés cuales son los criterios evaluativos con los que va a realizar la retroalimentación al discente, si no se hace de la manera correcta va a generar resultados adversos y lo que se busca durante la adquisición de un idioma es que el alumno sienta libertad, motivación e interés de aprender esa lengua extranjera fortaleciendo todos aquellos aspectos en los que no es tan hábil.

2.8 La Rúbrica de Evaluación

Durante muchos años, una de las dificultades más recurrentes e inconvenientes álgidos para los docentes de todas áreas y niveles de la educación, ha sido sin duda alguna, el modo de evaluar a sus aprendices, así como poder dar un criterio coherente, claro y justo al momento de otorgar una valoración a cada uno, sin vulnerar sus derechos y

proporcionándoles una retroalimentación que forme y afiance de una u otra manera los saberes adquiridos. Cada docente a su estilo junto a sus criterios formativos da una valoración ya sea cuantitativa o cualitativa al saber adquirido por cada estudiante, en ocasiones sin una base clara de cuáles son los criterios para dicha calificación.

Como lo menciona Chowdhury (2019) en su artículo, la palabra rúbrica, surge del trabajo de monjes cristianos en el siglo XV, quienes reproducían escritos sagrados donde predominaban los encabezados en letras grandes y de color rojo. Ahora bien, los educadores durante las últimas décadas han usado la palabra “rúbrica” para describir reglas de evaluación en los trabajos y desempeños de los estudiantes. En este sentido, para Tobón et al. (2020), el uso de la rúbrica facilita tener claro el nivel que se tiene en un área, determinando cuales son los requisitos para obtener un desempeño óptimo, en pro de una mejor labor en cuanto a la formación continua.

Así pues, las rúbricas se convierten en instrumentos para calificar de manera confiable, transparente y válida, pruebas o evaluaciones, aminorando la subjetividad (Silvestri y Oescher, 2006). Por consiguiente, estas pueden ser usadas constantemente dentro del salón de clase, fortaleciendo los trabajos de los estudiantes, otorgando una validez a sus labores de manera coherente, finalmente ayudándoles a mejorar sus habilidades, así como la apropiación de nuevas competencias y fortaleciendo el proceso de autoevaluación que busca de una valoración de carácter formativo permitiendo afianzar los saberes adquiridos.

2.8.1 ¿Cómo Implementar las Rúbricas de Evaluación?

Mientras algunos docentes y maestros manifiestan que las rúbricas son herramientas idóneas para valorar el trabajo de los estudiantes, existen otros que por lo contrario afirman

que las rúbricas no son practicables y que no deben usarse como elemento de medición ya que puede estandarizar las labores del aprendiz. Las rúbricas no deben utilizarse como herramienta de instrucción ya que los estudiantes pueden escribir con menos análisis y bajo contenido de intelecto (Kohn, 2006).

Cuando se plantea una actividad, la cual queremos evaluar de manera apropiada, debemos analizar diferentes contextos de aprendizaje que podrán garantizar una buena apropiación de los conocimientos que se quiere sean aprehendidos, aunque siempre existen falencias y vacíos que de una u otra manera deben ser subsanados. El uso de una herramienta como la rúbrica, garantiza al estudiante ser evaluado de manera objetiva dejando de lado la ambigüedad y la injusticia al momento de calificar, dicho de otra manera, allí especifica qué se examina exactamente, como se mide esa labor y que punto exacto se considera un desempeño aceptable. Para esto se considera necesario que la rúbrica tenga los siguientes criterios como los plantean Ayhan y Türkyılmaz (2015):

- 1- Definición del desempeño a evaluar, qué resultados deben obtener al final de cada unidad como al terminar cada periodo.
- 2- Escoger la actividad, implementando tiempo, recursos y datos que se utilizarán.
- 3- Definición de criterios, qué elementos del proyecto o tarea se utilizarán para alcanzar de manera adecuada el desempeño de los aprendices.¹

¹ Los datos aquí referidos fueron traducidos por los investigadores

2.8.2 Tipos de Rúbricas

Como se resaltó anteriormente, es importante tener claros los conceptos y requerimientos de cada docente, debidamente plasmados en la rúbrica, de este modo se evitan ambigüedades, injusticias e incoherencias con lo que se quiere calificar dentro de cada asignatura, sobre todo, los estudiantes deben estar al tanto de cuáles son los alcances mínimos y máximos de sus presentaciones a valorar. Para ello existen diferentes clases de rúbricas, que pueden ser globales y analíticas. Gatica y Uribarren (2013) las definen de la siguiente manera: la rúbrica global, presenta una valoración integral a cada uno de los temas presentados por los aprendices, pero sin tener en cuenta todos los elementos del proceso evaluativo, se da una visión amplia de los logros y una sola perspectiva sirve para valorar la calidad del producto, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2.

Ejemplo de Rúbrica Global, Comprensiva u Holística

Escala	Descripción
5	Se evidencia comprensión total del problema. Incluye todos los elementos requeridos en la actividad
4	Se evidencia comprensión del problema. Incluye un alto porcentaje de los elementos requeridos en la actividad
3	Se evidencia comprensión parcial del problema. Incluye algunos elementos requeridos en la actividad
2	Las evidencias indican poca comprensión del problema. No incluye los elementos requeridos en la actividad
1	No se comprendió la actividad planteada
0	No se realizó nada

Nota. La tabla muestra las escalas de 0 a 5 con sus respectivas descripciones desde lo que realiza y lo que no en una actividad determinada. Tomado de: “¿Cómo elaborar una rúbrica?” por Gatica, F., y Uribarren, T., 2013, *Elsevier*, 2(1), p 62.

Al mismo tiempo, está la **rúbrica analítica**, la cual evalúa a fondo lo realizado por el estudiante, pudiendo determinar fortalezas y debilidades permitiendo otorgar una calificación. Por ende, determinar elementos álgidos del proceso que requieren mejora, como se exhibe a continuación en la *Tabla 3*.

Para esta investigación, se toma como referente la rúbrica analítica, la cual tiene los criterios determinados en los estándares de competencias del Ministerio de Educación Nacional y las escalas de evaluación; elementos que pueden llevar a los estudiantes a una reflexión después de visualizar sus resultados para mejorar o fortalecer en sus desaciertos.

Tabla 3.

Ejemplo de Rúbrica Analítica

Criterios	Nivel			
	4. Excelente	3. Satisfactorio	2. Puede mejorar	1. Inadecuado
Apoyos utilizados en la presentación sobre el tema. Fuentes de información biomédica	Utiliza distintos recursos que fortalecen la presentación del tema	Utiliza pocos recursos que fortalecen la presentación del tema	Utiliza uno o dos recursos pero la presentación del tema es deficiente	No utiliza recursos adicionales en la presentación del tema
Comprensión del tema. Fuentes de información biomédica	Contesta con precisión todas las preguntas planteadas sobre el tema	Contesta con precisión la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema	Contesta con precisión algunas preguntas sobre el tema	No contesta las preguntas planteadas
Dominio de estrategias de búsqueda de información biomédica	Demuestra dominio de estrategias de búsqueda	Demuestra un nivel satisfactorio de dominio de estrategias de búsqueda	Demuestra dominio de algunas estrategias de búsqueda	No domina estrategias de búsqueda

Nota: La tabla muestra los criterios y los niveles de desempeño desde excelente, satisfactorio, puede mejorar e inadecuado que se evalúan con la rúbrica analítica. Tomado de: “¿Cómo elaborar una rúbrica?” por Gatica, F., y Uribarren, T., 2013, *Elsevier*, 2(1), p 62.

Capítulo III: Diseño Metodológico

3 Enfoque Metodológico

Esta investigación acción basado en un enfoque cualitativo, entendiéndose como, la investigación en su forma natural dando sentido a los fenómenos o su interpretación, en experiencias personales, entrevistas, textos, etc., siendo analizados con herramientas interpretativas (Denzin y Lincoln, 2018), lo cual se relaciona directamente con las lecturas, los diarios de campo y la rúbrica implementada. Esta información por su parte es comparada, dado que se desarrolló en dos contextos educativos diferentes a fin de dar respuesta a la problemática antes mencionada, desplegando una metodología con características particulares, donde el objeto de estudio es tenido en cuenta, las intenciones, el proceder de los actores sociales involucrados y logros por alcanzar, tal como lo menciona Colmenares (2012). A su vez, se resalta la importancia de la investigación acción en lo que según Cabrera (2017):

Partimos por reconocer que este tipo de investigación representa una alternativa viable para dar respuesta a los problemas cotidianos y acuciantes que experimentan los docentes en el ejercicio de su tarea, con el fin de producir mejoras en sus prácticas educativas. (p.143)

Permitiendo desarrollar las diferentes didácticas y habilidades propuestas por parte de los docentes dentro de sus aulas, brindando así enseñanza de calidad al aprendiz; tal como lo expresa Pérez-Van-Leenden (2019), empoderando al docente como uno de los autores principales, donde trabaja individual y colectivamente metodologías necesarias dentro de un contexto, que le posibilita llegar de manera más clara al estudiante en su

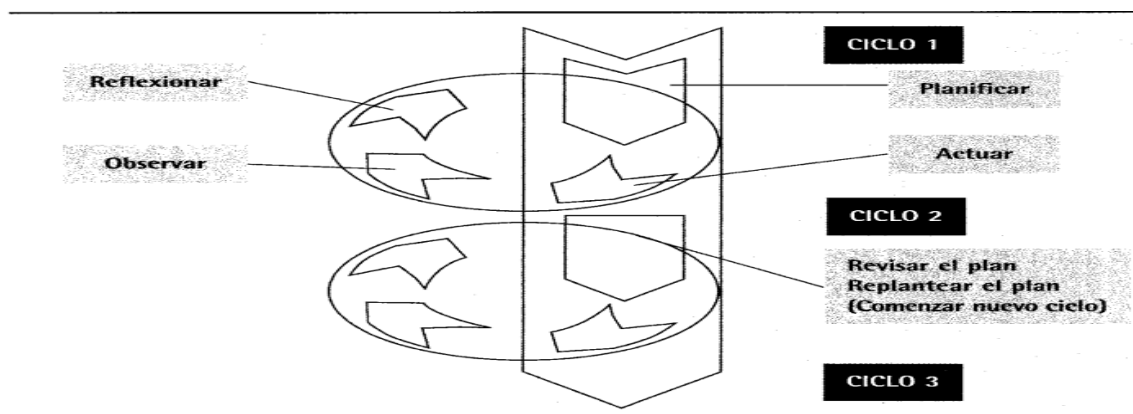
proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, cada investigador obtiene información de primera mano al estar en contacto directo con la población analizada en cada establecimiento educativo, buscando promover la reflexión en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las aulas, por ende, mejoramiento al quehacer docente.

De este modo, para el contexto y las condiciones en las que se enseña el inglés como lengua extranjera en las dos instituciones públicas vallecaucanas en la ciudad de Tuluá y del municipio de Toro; es pertinente entonces implementar una rúbrica, la cual le permita al docente reflexionar y mejorar desde sus prácticas pedagógicas, innovando y principalmente permitiendo acercar a los estudiantes a una evaluación formativa.

Por ello, la investigación acción promueve la interacción de quienes participan en contextos sociales educativos tal como lo menciona Elliot (2000), la investigación acción se refiere a situaciones prácticas habituales de los docentes, en vez de problemas más de tipo teórico, corroborando lo expresado por Kemmis (1980), quien dice, que se deben reconocer los problemas sociales experimentados por la sociedad para impulsar el desarrollo de la investigación. Así pues, dentro de esta investigación acción están inmersos los pasos o ciclos planteados por Kemmis (1980), el cual es destacado por Latorre (2005) en su trabajo de investigación como se representa en la *figura 4*.

Figura 4.

Momentos de investigación- acción



Nota: Tomado de *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (p.35), por A. Latorre, 2005, Barcelona, España: Graó. Copyright 2005.

Así pues, el modelo planteado por Kemmis refleja los ciclos o momentos que deben estar presentes en este tipo de investigación el cual se presenta como un proceso. Latorre (2005) enseña esta técnica, así pues, este muestra las cuatro etapas o pasos interconectados, donde hay planificación, el actuar, observar y por último la respectiva reflexión. Estos momentos, se interpretan presentando el modelo de espiral, siendo un conjunto de elementos que llevan a la autorreflexión, al conocimiento y a la acción respectivamente.

En esta propuesta los procesos anteriormente mencionados se encuentran de la siguiente manera:

- 1. Planificación:** para este estudio se definieron los objetivos, se planteó la pregunta de investigación, la problemática y se delimitó el trabajo a realizar para el análisis de dos instituciones públicas del Valle del Cauca encontrando contextos y niveles socioeconómicos totalmente disimiles. El problema aquí detallado por los investigadores se

centra en los estudiantes de grado 8, quienes presentan falencias en competencia en la comprensión de lectura en inglés en un nivel literal, razón por la cual se opta por crear e implementar una rúbrica con la que se evalúan las competencias planteadas por el MEN (competencia lingüística, pragmática y sociolingüística).

2. **Acción:** para dar solución a la problemática se planeó la elaboración de una rúbrica por parte de los investigadores, la cual fue diseñada con base en uno de los documentos que Mineducación dispone para el área de inglés, Dicho documento es la Guía N° 22, Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés del Ministerio de Educación Nacional (2006). Con esta guía como insumo principal se crearon los componentes para evaluar la comprensión de lectura para los estudiantes de grado 8 de ambas instituciones que hicieron parte de la muestra. Además, se llevaron a cabo los diarios de campo que suministraron datos importantes durante la implementación.
3. **Observación:** dada la situación presentada por la pandemia, la muestra tomada de ambos grupos de estudiantes de grado 8 se clasificó en un contexto presencial y otro virtual en donde se aplicó la rúbrica como herramienta principal así como los diarios de campo, estos últimos aportaron datos significativos para la investigación, ya que, en un año tan atípico como este, la educación se vio sometida a diversos cambios, tanto estudiantes como docentes se vieron en la obligación de aprender en la marcha. Gracias a los apuntes de los diarios se analizó información cualitativa con mucho más detalle en cada una de las sesiones destacando los logros o los inconvenientes presentados en las mismas.
4. **Reflexión:** Los datos obtenidos tanto con la rúbrica como con los diarios de campo se analizaron y se compararon, puesto que era necesario observar ambos contextos educativos, vislumbrando que ambas instituciones pudieron presentar dificultades con la comprensión de lectura en inglés pero que en cada una sobresalieron unos aspectos más que otros. Más

allá de eso, se buscó que el estudiante a través de todo el proceso llegara a reflexionar sobre lo que era capaz de comprender antes y después de aplicarse el instrumento.

3.1 Implementación

Para la ejecución de la investigación, se tuvo en cuenta un primer diagnóstico (lectura) implementado al grupo de estudio de las dos instituciones educativas, el cual se diseñó teniendo en cuenta uno de los ejes temáticos desarrollados previamente, con nivel A2 conforme al Consejo Europeo 2002 MCER y estándares descritos en la guía 22. Dicho insumo permitió contar con bases adecuadas que posibilitaron avanzar en la estructuración del cronograma de actividades para con los estudiantes objeto de análisis.

Con base en los resultados obtenidos en el diagnóstico, se programaron diversas estrategias previstas dentro del currículo y plan de área de la asignatura de inglés. Como primera medida, se recordó vocabulario o palabras claves, sobre las lecturas tratadas en los encuentros con los aprendices, las cuales eran trabajadas en las modalidades tanto virtual como presencial en las dos I.E. lo que facilitó en el estudiante apropiarse fácilmente del contenido del texto permitiendo la comprensión y aprehensión de los temas con claridad. Como resultado, se obtuvo información pertinente para realizar la retroalimentación, abordando falencias y habilidades que se evidenciaron dentro del proceso, siendo la rúbrica no solo un instrumento evaluativo sino formativo en el desarrollo de la competencia lectora en el aprendiz.

3.2 Instrumentos

Como se ha mencionado con anterioridad, la principal herramienta que se implementó durante la investigación fue la rúbrica, la cual se diseñó teniendo en cuenta los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés de la guía 22 del

Ministerio de Educación, al igual que el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas, los cuales constituyen una orientación importante tanto para determinar las *Competencias Comunicativas* a alcanzar como las metas que deben lograr los estudiantes en inglés, siendo estas para el Ministerio de Educación Nacional (2006), el cúmulo de conocimientos, así como las capacidades propias del ser humano, las que le facilita desempeñar actividades diversas en un contexto determinado. Así pues, los criterios básicos para evaluar el nivel literal de comprensión de textos en inglés se desarrollan con base a los documentos antes mencionado, donde las competencias Lingüística, Pragmáticas y Sociolingüística, buscaban ser aprehendidas satisfactoriamente por parte de los estudiantes, integrándolas desde su contexto social y cultural.

Consecuentemente, los elementos para evaluar e implementar en la rúbrica, se reforzaron con indicadores de desempeño, que permitieron al estudiante evaluar el proceso de comprensión de lectura en la lengua extranjera. Para esto fue necesario, recopilar los datos suministrados al final de cada sesión, donde se valoraba el trabajo realizado por cada uno de los estudiantes, haciendo la compilación de los datos, teniendo en cuenta cada ítem consignado en la rúbrica que permitiera su calificación ser más acertada y formativa posible. Se utilizó una hoja de cálculo en Excel, facilitando su valoración de forma exacta y consecuente con el instrumento evaluativo. La nota fue determinada con la escala de valoración donde dependiendo de ella, se terminaba su nivel, bajo, básico, alto o superior, *ver anexo 1*.

Por lo tanto, en cada sesión se aplicó el instrumento, evaluando así el proceso de comprensión. No obstante, para determinar el nivel de inglés y de entendimiento de cada participante se realizó una evaluación al inicio, manera tradicional, así como al final de la

investigación, determinando el alcance de los integrantes en el proceso una vez culminado el estudio implementando la rúbrica definitiva.

Para evaluar la comprensión de lectura en los aprendices, se seleccionaron textos de nivel básico A2, donde los participantes desarrollaron actividades propuestas por el docente, permitiendo así evaluar el nivel literal de comprensión lectora en inglés. Así pues, se eligieron algunos textos de la serie de libros del Ministerio de Educación Nacional “*Way to Go*”, además de complementar con otras lecturas seleccionadas por los investigadores conforme a las temáticas a desarrollar durante las clases o periodo escolar. Las lecturas fueron previstas para siete sesiones que corresponden a dos horas a la semana en las clases de inglés. Se debe agregar que, dentro de estas sesiones se llevaron a cabo la evaluación diagnóstica o inicial y el examen final, los cuales requirieron de dos clases distintas a las sesiones normales de instrucción utilizadas para la apropiación de los temas. Estas dos evaluaciones se determinaron de la siguiente manera:

Evaluación diagnóstica o inicial: el primer examen se implementó con el fin de analizar los conocimientos y las habilidades de lectura en inglés; con este examen, se clasificaron estudiantes entre los que pudieron comprender o no del texto propuesto, buscando como objetivo final, otorgar siempre una retroalimentación adecuada a los estudiantes sobre los temas analizados.

Evaluación final: en este examen, se pudo analizar si las lecturas propuestas en conjunto, presentaron una mejoría en la comprensión de textos en comparación con las pruebas anteriores; lo que permitió dar un concepto favorable o no, así como las conclusiones pertinentes para el análisis final.

3.2.1 Juicio de Expertos

Dado que esta investigación propone una rúbrica diseñada por los investigadores y utilizada como instrumento de evaluación, fue necesaria la validación de su contenido, además de la pertinencia de esta para ser aplicada puesto que, como lo menciona Galicia et al. (2017), para el desarrollo de investigaciones de índole educativo, es imperante el contar con herramientas e instrumentos fiables que a su vez sean válidos. Esta ratificación cuenta con la participación del PhD Angelmiro Galindo Martínez, maestro con una gran experiencia y amplios conocimientos en el campo del bilingüismo, su aporte en la validación de este instrumento estuvo dirigido a la estructura de la rúbrica, transformando la inicial propuesta por los investigadores, teniendo en cuenta los componentes ya establecidos como lo son: el tipo de competencia, nota de indicador, los niveles de desempeño y la nota por indicador. A su vez, propone utilizar la escala Likert para determinar los niveles de desempeño, representando la forma de evaluar los participantes.

Por su parte, el magíster en Bilingüismo y Educación Chrystian Mauricio Pérez con amplio conocimiento y experiencia en la enseñanza del inglés y actual docente del pregrado de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en inglés de la UCEVA, da su aporte desde el contenido de la rúbrica específicamente con respecto a los niveles de desempeño, como sugerencia se requiere definir de manera clara para cada nivel de desempeño lo que el participante logra o no durante la implementación de la investigación. De esta manera, los expertos a quienes se le encomienda su valoración, presentaron su aporte y aval al diseño e implementación de la rúbrica, tal como lo dicen sus cartas de reconocimiento. *Ver anexos 10 y 11.*

Los criterios aquí tenidos en cuenta son los dados en la Guía 22 del Ministerio de Educación Nacional, único organismo pertinente y utilizado en la educación pública en Colombia, el cual soporta la estructura a evaluar en el área de inglés de nuestro país de acuerdo al MCER.

3.2.2 Diario de Campo

Otra de las herramientas consideradas para esta investigación fue el diario de campo, su utilidad para Martínez (2016), radica en que esta clase de material permite recoger datos del diario acontecer investigativo, igualmente facilita mejorar transformar y resaltar cada una de las prácticas. Dicho instrumento, permitió mediante la observación realizar el registro de las sesiones de ambas instituciones, abordando las experiencias significativas de cada sesión, además, se promovió la reflexión del quehacer docente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Otro rasgo, para tener en cuenta aparte de sistematizar y transformar la información es la que nos presenta Garzón (2018), para él, alimentar los diarios de campo le facilita al docente construir su saber pedagógico, según las necesidades de los aprendices, inculcando en ellos la investigación y el constante mejoramiento personal.

El instrumento fue diseñado por ambos investigadores, siendo utilizado con una herramienta de reflexión acerca de la comprensión lectora en inglés en el nivel literal de los estudiantes de grado 8 en dos instituciones públicas.

Al mismo tiempo, estos registros pudieron ilustrar la eficacia de la investigación los logros alcanzados y no alcanzados, además de las dificultades presentadas tanto por los estudiantes como por los investigadores. El desarrollo de este diario de campo se realizó

bajo las dos modalidades de la investigación virtual y presencial. Sus características para el diseño son: el tipo de actividad y la sesión, la fecha, el grado o curso, inconvenientes presentados lugar, investigador, descripción general de observación, descripción de los hechos, apreciaciones personales y observaciones.

Para llevar a cabo el análisis de los diarios de campo, se tuvieron en cuenta las categorías de análisis las cuales Romero (2005), las define como alternativas o manera de catalogar un término con claridad evitando ambigüedades y confusiones para los fines reales de cada investigación. Conforme a lo anterior, categorizar para Torres (1998), consiste en ponerle nombre, concretar un término de cada unidad analítica, y cada categoría deberán ser definidas por específicos y subcategorías.

Para lograr las categorías y subcategorías se tuvo en cuenta los planteamientos de Strauss y Corbin (2002) los cuales mencionan tres formas de codificación que son: la codificación abierta, la codificación axial y la selectiva, definidos de la siguiente manera:

Codificación abierta: es el análisis donde se identifican los diferentes conceptos, manifestando en la información características y sus alcances.

Codificación axial: se llega a este relacionando categorías a sus subcategorías, llamada "axial" donde la codificación se da alrededor de una categoría, enlazando las diferentes categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones.

Codificación selectiva: en este punto se unen y se le da forma a las diferentes teorías.

De acuerdo con estos aportes de los autores Strauss y Corbin, (2002), los investigadores se decantaron por la codificación abierta, viéndolo como la más pertinente para la investigación y para seleccionar las categorías. Para comprender mejor de lo que se trata la codificación abierta, los datos para los autores se deben examinar de manera rigurosa los cuales se comparan a la espera de similitudes, así como diferencias. Los hechos, acontecimientos, acciones o interacciones se reflexionan como concepto igual de su naturaleza, así como su significado, agrupándolos bajo conceptos más abstractos, denominándolos categorías. El estudio riguroso de los datos para obtener algo diferente o similar da paso a una discriminación y diferenciación de las categorías.

En consecuencia, con lo anterior y con las respectivas definiciones los investigadores utilizaron las siguientes categorías que surgen de los conceptos del marco teórico de referencia, además se tienen en cuenta aspectos relevantes obtenidos, de antecedentes en cuanto al uso de la rúbrica, con sus respectivas subcategorías, destacando que estos conceptos fueron relevantes para la investigación y hacen parte del constructo teórico, *ver Tabla 4*.

Tabla 4.

Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategoría
Competencias	Lingüística
	Pragmática
	sociolingüística
Comprensión lectora	Literal
Evaluación	Rúbrica

3.3 Población y muestra

Debido a la condición dada por el Covid-19, la investigación tuvo que ser realizada entre lo virtual y lo presencial, en dicho escenario, se hizo uso de recursos tecnológicos como, las video llamadas, el WhatsApp, además correos electrónicos y guías físicas. Las clases escolares en general sufrieron cambios en comparación a años anteriores a la pandemia, lo que llevó a la reestructuración de la práctica docente a todos los niveles de la educación. Luego con la llegada de la alternancia, siendo determinada por horas y días, para que tanto estudiantes como docentes desarrollaran sus clases en las aulas atendiendo medidas pertinentes y biosegura evitando así el contagio y posibles complicaciones a la salud.

Las instituciones seleccionadas fueron dos colegios públicos del Valle del Cauca, uno situado en el Municipio del Toro con una población estimada en 1100 estudiantes y el otro en Tuluá con una población aproximada de 2500. Ambos colegios tuvieron falencias similares en la comprensión de textos en lengua extranjera inglés. Los participantes fueron

dos grupos de grado octavo para los cuales la enseñanza del idioma se limitaba a tres horas por semana, quienes presentaron deficiencia en las habilidades de la lengua extranjera. Fue necesario disminuir la cantidad de participantes dentro de los grupos. El cual se pretendía realizar al menos con 25 participantes de cada institución académica, sin embargo, fue necesario limitar el número de estudiantes, debido a la coyuntura presentada por el Covid-19. Se tuvo entonces en consideración un total de 28 seleccionados como muestra de estudio, los cuales estaban repartidos en 14 integrantes por institución (grupos A y B). Se trabajó teniendo en cuenta las características de cada colegio uno de manera presencial y otro virtual. De esta manera, se desarrollaron las actividades con los estudiantes donde se dividió la muestra general así:

Participantes del grupo A:

Institución educativa Nuestra Señora de la Consolación Toro Valle del Cauca

La I.E Nuestra Señora de la Consolación se encuentra ubicada al norte del departamento del Valle del Cauca en el municipio de Toro y su vecino más cercano es La Unión. Esta región está situada sobre la vía Panorama al pie de la cordillera occidental con parajes extensos y propicios para el cultivo de productos agrícolas, entre los que se destacan frutas tropicales como, maracuyá, papaya, melón y entre otros su producto más reconocido nacionalmente como lo es el cultivo de la uva; siendo esta, para su población en general el sustento económico más destacado entre sus habitantes. Los toresanos, presentan una mezcla de diversas culturas provenientes de la región antioqueña, así como la vallecaucana, donde muestran su idiosincrasia y arraigos sociales y religiosos. Por otro

lado, la llegada de población flotante migrante extranjera venezolana, incrementa en un número importante de estudiantes la comunidad educativa del municipio.

La I.E. presenta una población aproximada de 1100 estudiantes de diferentes estratos socio-económicos repartidos en 4 sedes educativas, siendo la principal La Consolación con casi 600 educandos. Dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI), está la articulación con el SENA, orientado a la formación para el trabajo y progreso local, siendo esta una alternativa positiva para los estudiantes que se gradúan de dicha institución, ya que obtienen el título de Técnico Comercial; permitiéndoles hacer parte de la cadena productiva de la zona e ingresar a la universidad y continuar con sus estudios profesionales. La Consolación cuenta con grupos desde transición a grado once, los cuales desde sus inicios reciben formación en cuanto al énfasis educativo, dándose con más intensidad en los grados superiores.

Los grados octavos (8°), contaron con una población aproximada de 105 estudiantes repartidos en tres grupos (A, B, C), con un estimado por grado de 35 educandos. Para el grupo A la investigación encaminó el estudio con el grado 8C, contando con estudiantes que oscilaron en edades de 13 a 15 años; se seleccionaron aleatoriamente catorce de ellos para implementar el análisis, con el objeto de estar en igual de condiciones a la del grupo B, I.E Técnico Occidente de la ciudad de Tuluá.

Por otro lado, es importante señalar que durante el periodo de pandemia debido al Covid-19, nunca se tuvo contacto con los estudiantes por parte del profesor investigador; ya para el segundo semestre del año 2021 y por orden de Secretaría de Educación, se redistribuyó la carga académica en la institución, la cual permitió al docente hacer contacto

de manera presencial con los alumnos de manera reducida puesto que los aforos no permitían que el total de los estudiantes regresaran en conjunto, además de quienes no regresaron a la presencialidad debido a alguna comorbilidad existente o quien por la contingencia debió salir del municipio con sus familias, siendo aún parte del ente educativo. Así pues, se tomó la decisión por parte de las directivas del colegio citar la mitad del grupo para que llegase al colegio de manera intercalada, es decir un día el grupo 1 y al siguiente llegara el grupo 2 a recibir nuevamente clases “normalmente” después de más de un año y medio sin hacer presencia en las instalaciones del ente educativo; por supuesto, recibir las clases de inglés que permitieron desarrollar el presente estudio.

Participantes del grupo B:

Institución Educativa Técnica Occidente, Tuluá Valle del Cauca

La I.E Técnica Occidente se encuentra ubicada en Tuluá en el área Urbana a las afueras del municipio, dicho colegio no tiene sedes siendo esta única y principal; su ubicación esta sobre la vía a Tres Esquinas que comunica a la población tuluëña con la parte rural; algunos de los barrios cercanos al colegio son de estratos bajos por lo que la institución cuenta con población de recursos económicos limitados. El sustento principal de sus familias proviene del trabajo para los ingenios azucareros, corte de caña y afines, además de realizar oficios varios no amparados con las normas laborales legales. Actualmente el colegio cuenta con una población estimada en 2.600 estudiante, los cuales en un 70% aproximadamente pertenecen a grupos afrodescendientes, así como población proveniente de los grupos indígenas de la region, por otro lado, los grupos poblacionales migrantes del vecino pais de Venezuela. Cada uno de ellos aporta al enriquecimiento social

y cultural del municipio. Los estudiantes están divididos en dos jornadas, la mañana de grados sexto a once y jornada de la tarde con la básica primaria.

Al igual que el colegio de La Consolación, dicha institución se articula con el SENA para estudiantes de grado decimo y once ofreciéndoles a los jóvenes la oportunidad de graduarse en el nivel técnico de las modalidades ofertadas, entre las cuales se destaca, El Diseño Multimedia y Técnico Comercial, las cuales permiten al graduando integrarse al sistema productivo de la región de manera óptima y oportuna.

Los grados octavo (8°) están identificados por números desde grado 8-1 hasta grado 8-9 con aulas entre 35 a 43 estudiantes aproximadamente, entre edades de 13 a 16 años. Dadas las condiciones de los educandos y la emergencia del Covid-19, se implementó la investigación con alumnos de diferentes octavos (8-1, 8-2, 8-5 y 8-6), estos participantes contaron con herramientas tecnológicas como computador, tablet, celular e internet para desarrollar las actividades propuestas, ya que todo se realizó a través de una educación asistida por tecnologías mediadas por las TIC. Así pues, solo podían hacer parte de la muestra aquellos estudiantes que contaran con los elementos mencionados anteriormente. Como muestra final del grupo B se seleccionaron 14 participantes de cuatro octavos diferentes.

Para la realización de las actividades, se solicitó el permiso a los acudientes o tutores como representantes legales de los menores de edad. *Ver Anexo 2.* Finalmente, la muestra general contó con 28 escolares en condiciones y procesos de enseñanza totalmente diferentes, lo que permitió comparar los resultados en ambas instituciones.

3.4 Implementación de la rúbrica

Es innegable que para el mundo el 2020 será el año recordado por determinar un antes y un después en todos los ámbitos que el ser humano interviene, debido a los inconvenientes y consecuencias tanto positivas como negativas producidas por el COVID-19. En este sentido, la educación fue un sector al que se le exigió suspender las actividades académicas, y evitar consecuencias mayores impidiendo que sus estudiantes llegasen a las aulas, de esta manera los maestros se vieron obligados a replantear las diferentes formas de enseñar, buscando alternativas y estrategias metodológicas que permitiesen llegar a sus aprendices, aminorando la incertidumbre por lo que pudiese suceder en el futuro inmediato.

Para CEPAL - UNESCO (2020), se ve con preocupación ante la suspensión de actividades escolares, el continuar con los distintos aprendizajes requiere de desafíos en diferentes maneras, la cual lleva a mantener un currículo adecuado frente a las actividades escolares, ya sea de manera no presencial así como adaptación ante la adversidad presentada.

No cabe duda que la pandemia provocó grandes cambios pero a la vez nuevos retos para con la educación, por ello, la implementación de la investigación dispuso de herramientas tecnológicas, donde la realización de videollamadas así como el uso del correo electrónico facilitó el acercamiento a los estudiantes, permitiendo continuar con las temáticas propuestas para cada nivel de educación escolar, las cuales posibilitaron el uso de aplicaciones como Whatsapp, Meet, Zoom, entre otras. De esta manera las TIC se incorporaron a la educación remota así como en alternancia o presencial, es decir, la ejecución y retroalimentación se desarrolló de acuerdo con las situaciones antes planteadas, las condiciones de aplicación para ambos grupos de participantes estuvo

enfocado a una parte en el salón de clase y otra mediada por tecnologías por lo que los tiempos y forma de aplicación variaron de un grupo a otro.

3.4.1 Componentes de la Rúbrica

Para el diseño de esta rúbrica como se ha mencionado antes, se tuvieron en cuenta los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés de la guía 22 del Ministerio de Educación y el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas, para crear una coherencia entre la aplicación del instrumento y la competencia a alcanzar. Por ende, entre los componentes que hacen parte de la rúbrica se encuentran las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística que asimismo hacen parte de la competencia comunicativa y que están implícitos en los estándares de la Guía 22, los cuales el Ministerio de Educación Nacional (2006) los define así:

Competencia lingüística. Relacionada con el conocimiento de los recursos y usos formales de la lengua como sistema, así como la capacidad para utilizarlos en enunciados de códigos estructurados y de significancia.

Competencia pragmática. Refiere al uso al funcionamiento de los recursos tanto gramaticales, es decir su lingüística.

Competencia sociolingüística. Presenta al conocimiento de las condiciones socioculturales que están implícitas en el uso del idioma.

Estas competencias se trabajan en la habilidad lectora, las cuales están sobreentendidas en los criterios de las rúbricas diseñadas por los investigadores.

Por su parte, el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas tiene definidos seis niveles comunes que están divididos en tres bloques que corresponde a la A, B y C, y estos se desglosan en A1, A2, B1, B2, C1 y C2 considerando el grupo A como usuarios básicos y el grupo C como usuarios competentes para la lengua. para el Instituto Cervantes (2002), cuando se tienen en cuenta estos niveles, podemos darnos cuenta que son las mismas escalas de valoración, Básico, Intermedio y Avanzado.

Como se ha explicado, los participantes no cuentan con unas bases apropiadas para comprender y hacer uso del idioma inglés, por este motivo, los textos debían estar diseñados con una complejidad baja, es decir el nivel A según el MCER, estando el nivel literal de comprensión de textos a la par con los conocimientos adquiridos previamente por los estudiantes.

3.4.2 Diseño de la Rúbrica

Para el diseño de la rúbrica se tuvieron en cuenta los componentes presentes en la Guía 22 (Mineducación, 2009), es decir, las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística, así como los indicadores respectivos para cada competencia. También en su diseño se tuvo presente el MCER para determinar el nivel del idioma en los participantes, con el cual se trabajaron las lecturas, además del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), por sus siglas para definir los niveles de desempeño de cada uno de los participantes.

Con las características y el diseño de esta rúbrica, se busca brindar una herramienta sencilla para evaluar a los estudiantes tanto en un proceso de comprensión de lectura como el de la reflexión, para llegar a este punto la autoevaluación es relevante ya que con esta se

contrasta lo que piensa el docente investigador y los alumnos a evaluar, haciendo de la adquisición de una lengua extranjera en este caso el inglés y de la comprensión de lectura un proceso consciente y no mecánico

La primera columna de izquierda a derecha, son los criterios que corresponde a las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística, la siguiente columna son los indicadores que pertenecen a las competencias anteriores y de manera más sencilla y clara hace referencia específica a lo que se evalúa de cada estudiante, el nivel de desempeño para cada ítem corresponde a superior, alto, básico, bajo, siendo superior la nota más alta a alcanzar.

3.4.2.1 Escala de valoración

Para los niveles de desempeño se toma como referente el SIEE, con el cual se define los criterios de *Superior (S)*, *Alto (A)*, *Básico (Bs)*, *Bajo (Bj)*, dando a cada uno de ellos una valoración numérica, dichos niveles hacen parte de las escalas de calificación de las dos instituciones presentes en esta investigación de acuerdo con niveles nacionales, donde cada establecimiento educativo es autónomo adoptando la valoración a los estudiantes de los desempeños, facilitándose la movilidad entre I.E, donde cada escala expresará su equivalencia con la escala nacional, emanado en el artículo 5. decreto 1290 (Mineducación 2009).

Así pues, Se establecen valores numéricos (descriptivos cualitativos) conforme a los criterios aportados por las dos instituciones educativas, los cuales permitirán reconocer con mayor claridad al estudiante aciertos y por supuesto sus falencias, así como puntos a

mejorar para con la comprensión lectora en el nivel literal en inglés dados por su resultado final, como se muestra a continuación:

Superior (S): Corresponde a calificaciones dadas entre **4.6 y 5.0**, se le otorga esta valoración al estudiante cuando alcanza de manera excelente los logros previstos, además muestra desempeños sobresalientes distintos a los esperados, cumpliendo a cabalidad con los procesos establecidos en el Proyecto Educativo Institucional y acompañado de los siguientes elementos:

- 1- Reconoce eficazmente el vocabulario necesario para la comprensión del texto en el nivel literal.
- 2- Usa acertadamente expresiones cotidianas con relación a las lecturas, así como en su entorno.
- 3- Relaciona todas imágenes con el texto dado.
- 4- Comprende satisfactoriamente información explícita dentro de la lectura y la relaciona con otras.
- 5- Encuentra la idea principal, así como los personajes del texto sin ninguna dificultad.
- 6- Reconoce satisfactoriamente la recurrencia de ideas de la lectura asignada.
- 7- Relaciona sin ningún esfuerzo, elementos culturales propios y extranjeros utilizados por el docente, así como en las lecturas propuestas en clase.

Alto (A): corresponde a calificaciones obtenidas entre **4.0 y 4.5**, el estudiante alcanza el conjunto de logros propuestos para las áreas y asignaturas, además de reconocer y superar las dificultades específicas a cada materia, además de las siguientes características:

- 1- Satisfactoriamente reconoce casi todo el vocabulario necesario para la comprensión del texto en el nivel literal.
- 2- Puede usar expresiones cotidianas con relación a las lecturas, así como en su entorno.
- 3- Logra relacionar en su mayoría, imágenes con el texto dado.
- 4- Puede comprender gran cantidad de información explícita dentro de la lectura.
- 5- Casi siempre encuentra la idea principal del texto sin mayor dificultad.
- 6- Distingue en gran medida la recurrencia de ideas de la lectura asignada.
- 7- Identifica elementos culturales propios y extranjeros utilizados por el docente, así como en las lecturas propuestas en clase.

Básico (Bs), corresponde a calificaciones obtenidas entre **3.0 y 3.9**, es decir, alcanzar los desempeños *mínimos* de acuerdo con las áreas obligatorias y fundamentales, sí fortaleciendo algunos procesos de formación en busca de los logros propuestos, esto referente a los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional relacionados a lo establecido en el proyecto educativo institucional, además de tener en cuenta los siguientes elementos:

- 1- Logra con dificultad reconocer el vocabulario necesario para la comprensión del texto en el nivel literal.
- 2- Reconoce algunas expresiones cotidianas usadas dentro de las lecturas, así como las usadas en su entorno.
- 3- Logra relacionar algunas imágenes con el texto dado.
- 4- Puede comprender casi toda la información implícita dentro de la lectura.

- 5- Puede encontrar la idea principal del texto con alguna dificultad.
- 6- Distingue algunas con dificultad la recurrencia de ideas de la lectura propuesta.
- 7- Alcanza a identificar elementos culturales propios y extranjeros utilizados por el docente, así como en las lecturas recurrentes vistas en clase.

Bajo (Bj), corresponde a calificación obtenida entre **1.0 y 2.9** entendiéndose como la NO superación de los desempeños establecidos en las áreas y o asignaturas, además de no alcanzar los objetivos deseados durante el proceso como se muestra a continuación:

1. No logra alcanzar el vocabulario necesario para la comprensión del texto en el nivel literal.
2. No reconoce expresiones cotidianas usadas dentro de las lecturas, así como las usadas en su entorno.
3. Presenta dificultad para relacionar imágenes con el texto dado.
4. No comprende la información explícita dentro de la lectura analizada.
5. Se le dificulta en gran medida encontrar la idea principal del texto.
6. No distingue las ideas recurrentes de la lectura propuesta.
7. No Identifica elementos culturales propios y extranjeros provistos por el docente, así como en las lecturas recurrentes vistas en clase

Tanto para el diseño de la rúbrica, como para el planteamiento de las fórmulas de las cuales se obtienen las notas globales en cada lectura, se contó con la participación del evaluador experto y PhD. Angelmiro Galindo Martínez, cuyo objetivo permitía enriquecer y al mismo tiempo presentar de una forma más simple el diseño de esta herramienta de evaluación, la cual se puede apreciar en la *Tabla 5*.

Tabla 5.

Rúbrica para la comprensión de textos en el nivel literal grado octavo

TIPO DE COMPETENCIA		INDICADORES	NIVELES DE DESEMPEÑO				NOTA POR INDICADOR
			Superior	Alto	Básico	Bajo	
LINGÜÍSTICA ^a		Uso del vocabulario.					
		Reconocimiento de expresiones cotidianas.					
		Relaciona imágenes con textos					
PRAGMÁTICA ^b		Relaciono significados expresados en textos que me son familiares					
		Reconozco las relaciones de causa y efecto					
		Identifico la recurrencia de ideas en un mismo texto					
SOCIO - LINGÜÍSTICA ^c		Identifica elementos culturales presentes en textos sencillos.					

Nota: Rúbrica estructurada por el PhD. Angelmiro Galindo, y complementada por los investigadores. Competencias tomadas de la Guía N° 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés del Ministerio de Educación Nacional (2006)

Otro rasgo, para el análisis de los datos es calcular el desempeño global y el desempeño por competencia, para el primero se sigue la fórmula: PT/NT (donde PT es la puntuación total en la rúbrica y NT es el número de indicadores, el resultado lo ubica en la escala siguiente:

NIVELES DE DESEMPEÑO			
Superior	Alto	Básico	Bajo

Para el cálculo del desempeño por competencia, utiliza el mismo procedimiento anterior, pero la diferencia radica en que la puntuación total es por COMPETENCIA y NT es el número de indicadores en cada competencia, contado cada una con tres indicadores

TIPO DE COMPETENCIA		
Lingüística	Pragmática	Sociolingüística

Para la adquisición de la nota de autoevaluación, se presenta en otra rúbrica con el mismo diseño, así como los componentes para que cada estudiante pudiese visualizar al final de su proceso de manera reflexiva y formativa que le ayude a mejorar en aquellos aspectos en donde la competencia y el nivel de desempeño no sea el apropiado.

Al mismo tiempo, cada una de las rúbricas implementadas en las sesiones, cuenta con un número de referencia que va en orden ascendente para identificar a cada uno de los participantes en las respectivas intervenciones. Estas referencias fueron asignadas desde la referencia 01 a la referencia 014 que corresponde al número de estudiantes de cada institución que hacen parte de la investigación.

Tabla 6.

Rúbrica para la autoevaluación

TIPO DE COMPETENCIA	INDICADORES	NIVELES DE DESEMPEÑO				NOTA POR INDICADOR
		Superior	Alto	Básico	Bajo	
LINGÜÍSTICA ^a	Uso del vocabulario.					
	Reconoce expresiones cotidianas.					
	Relaciona imágenes con textos					
PRAGMÁTICA ^b	Relaciono significados expresados en textos que me son familiares.					
	Reconozco las relaciones de causa y efecto					
	Identifico la recurrencia de ideas en un mismo texto					
SOCIOLINGÜÍSTICA ^c	Identifica elementos culturales propios y extranjeros.					
	Utiliza normas de cortesía usadas en las dos lenguas.					
	Respeto las diferencias entre grupos sociales y culturales.					

Nota: Rúbrica estructurada por el PhD. Angelmiro Galindo, y complementada por los investigadores, donde se describe cada una de las competencias, los indicadores y los

niveles de desempeño con su respectivo valor, tomados de la Guía N° 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés del Ministerio de Educación Nacional (2006)

Para realizar la autoevaluación a cada uno de los participantes se le hace entrega de manera virtual y física una rúbrica con los ítems que posee la misma, con la que se evalúa la comprensión lectora. No obstante, esta cuenta con cambios entre los cuales se encuentran tres indicadores de la competencia sociolingüística, haciéndolo al final de las sesiones, para que los estudiantes puedan evaluar de manera individual todo su proceso y determinar qué aspectos pueden mejorar y cuales reforzar a la hora de comprender textos en inglés, *ver Tabla 6.*

3.5 Implementación de las lecturas en inglés

Las lecturas que se llevaron a cabo fueron seleccionadas del libro *Way to go* del grado 8° en su gran mayoría y se complementaron con otros recursos de la web como de la página del *British Council* y de *Lingua.com*, las cuales ofrecen contenido diverso sobre la lengua extranjera. Cada una de las temáticas a desarrollar están ajustadas con los temas de los planes de aula de cada institución durante el año 2021, para la implementación se seleccionaron siete lecturas, la primera de ellas se utilizó para hacer la evaluación diagnóstica, y con la última se realizó la evaluación final. Las lecturas seleccionadas se implementaron en sesiones que comprendían entre una y dos semanas de clase. Como mencionó en párrafos anteriores las características y condiciones de las instituciones evaluadas no fueron las mismas por lo que se debió abarcar un tiempo prudente que permitiera desarrollar las actividades de una manera correcta con los grupos. En el siguiente cronograma se puede visualizar las lecturas respectivas usadas durante las intervenciones, la sesión, el tipo de actividad y la fuente de la cual provienen esas lecturas, ver *Tabla 7*.

Tabla 7.

Cronograma de actividades para llevar a cabo durante las sesiones

Sesión	Nombre de la actividad	Tipo de actividad	Fuente
1	Lectura de evaluación diagnóstica	Diagnóstico	lingua.com/es/ingles/lectura/preparing-food/ ²
2	My town	Lectura 1	https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading/elementary-a2-reading/my-town ³
3	Bear Cries Over Lost Habitat	Lectura 2	Way to Go 8 (page 16)
4	The Myth of Narcissus	Lectura 3	Way to Go 8 (page 72)
5	Stop Verbal Abuse	Lectura 4	Way to Go 8 (page 103)
6	Travel Blog: Colombian Cuisine	Lectura 5	Way to Go 8 (page 64)
7	Actividad final	Lectura Final	Way to Go 8 (page 41)

Nota. Cronograma diseñado por los investigadores sistematizar la información de cada una de las lecturas con sus respectivas actividades se creó una unidad didáctica, ver Anexo 3.

Las lecturas implementadas desde el número 2 hasta la 6 (evaluación final) se extrajeron del libro *Way to Go 8*, cuya herramienta es suministrada por el MEN, las cuales contenían temas relacionados a la alimentación, fauna colombiana, mitos, y situaciones de abuso (*bullying*). Siendo estos temas implementados en el plan de estudio, así como del currículo sugerido para los grados octavos del nivel nacional. *ver Anexo 4.*

² Texto preparing food obtenido de la página lingua.com/es/ingles/lectura/preparing-food/

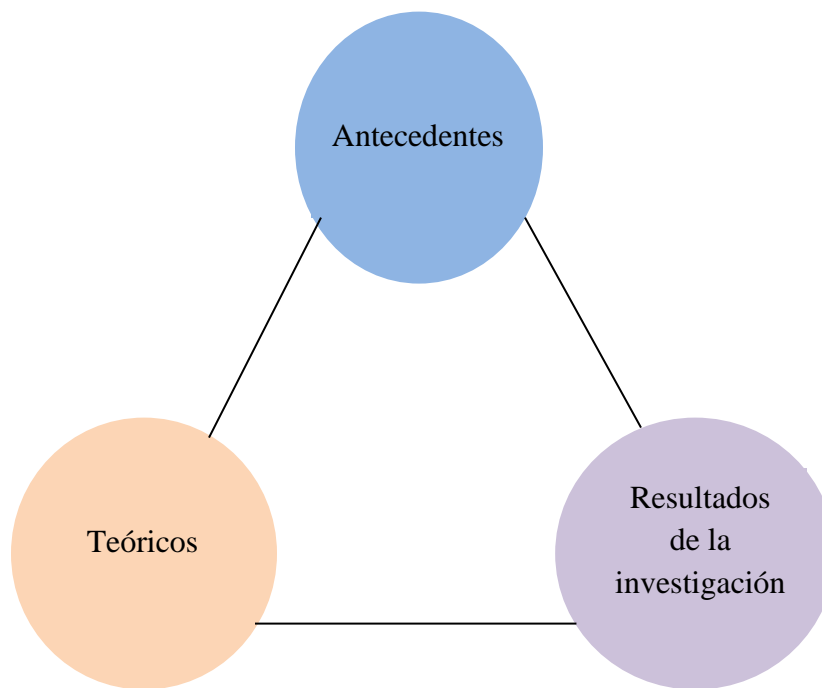
³ My town <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading/elementary-a2-reading/my-town>

3.6 Triangulación de los datos

Para realizar la triangulación de los datos de esta investigación se procede a analizar los principales teóricos que fueron el soporte de la misma, así como los antecedentes y los resultados obtenidos con la implementación de la rúbrica y los diarios de campo. Tal y como se puede apreciar en la *figura 5*.

Figura 5.

Esquema de triangulación



Capítulo IV: Análisis de los resultados y Discusión

4 Análisis y Discusión de Resultados

4.1 Análisis de las Lecturas

A continuación, se analizarán los resultados logrados en cada una de las sesiones implementando la rúbrica como instrumento principal de la investigación, además de los hallazgos encontrados en los diarios de campo. Dicha información proporcionó a los investigadores elementos útiles para contrastar el grupo A y grupo B, así como el avance de los participantes de ambas instituciones durante cada intervención, reconociendo la modalidad virtual y presencial, tal como fue llevada a cabo.

Para la sesión uno, se realizó la evaluación diagnóstica seleccionando los 28 participantes de ambas instituciones. Cabe mencionar que, los tiempos de implementación para cada grupo fueron diferentes por lo que la recolección de datos tardó más para el grupo A.

De igual manera, a lo largo de la implementación se presentaron algunos percances que dificultaron la recolección de datos, uno de ellos, el trabajo de los estudiantes de manera virtual (Grupo B) quienes presentaron problemas con el acceso a internet al igual que a los dispositivos utilizados para una conexión apropiada. De igual forma, los estudiantes que trabajaron en presencialidad no contaron con el tiempo adecuado, puesto que el retorno se hizo de manera gradual y escalonada, alterando la continuidad de algunos estudiantes en la implementación de la herramienta objeto de estudio.

La evaluación diagnóstica, permitió detallar los resultados con relación a lo realizado por los estudiantes en el momento de leer un texto en inglés. Igualmente, se dio respuesta a una serie de preguntas en el mismo idioma.

El análisis de los datos se efectuó por lectura, comparando los resultados de ambas instituciones, cada una de las gráficas mostró las competencias evaluadas, *lingüística*, *pragmática* y *sociolingüística*, es decir, el número de estudiantes que lograron un nivel superior, alto, básico y bajo para cada una de ellas. Cabe recordar que, dichas competencias hacen parte de los Estándares de la Guía 22 del MEN. Estas pertenecen a las competencias comunicativas y de acuerdo con la guía, indica en cada habilidad la competencia que se analizó. Para efectos de esta investigación, se pudo determinar donde los estudiantes presentaron mayor dificultad. De esta manera establecer un nivel general su competencia para con la habilidad lectora.

Los resultados de la lectura de evaluación diagnóstica fue la base y herramienta que permitió clasificar los resultados entre los que tienen niveles muy bajos de comprensión de lectura, los que tienen un nivel regular y aquellos que cuentan con algunos conocimientos para alcanzar y comprender lo que se lee. La siguiente tabla muestra el grupo A y el grupo B con el respectivo número de estudiantes que hicieron parte del estudio en sus inicios y los que finalizaron con todo lo propuesto, tal como se ha dicho a lo largo de la investigación, en dos contextos diferentes, *ver Tabla 8*.

Tabla 8.

Asignación de la muestra por institución

Grupo	Iniciaron	Finalizaron	Modalidad
Grupo A	24	14	Presencial
Grupo B	15	13	Virtual

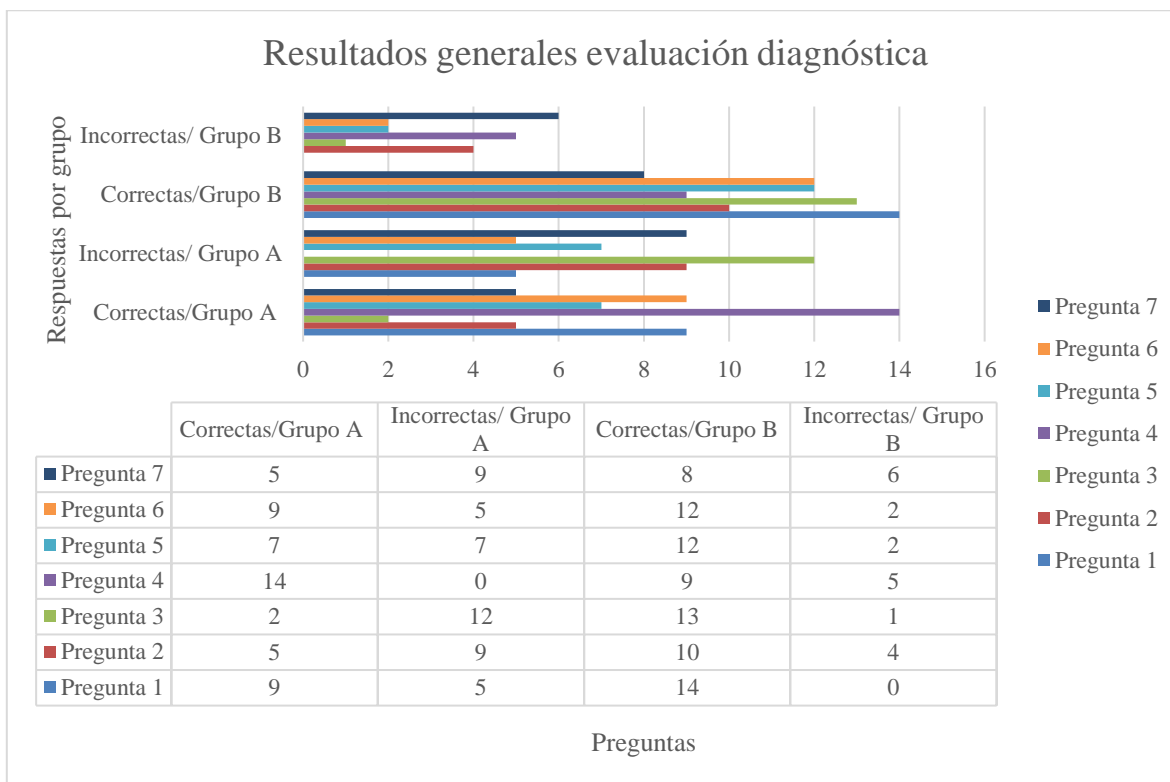
Nota. Tabla diseñada por los investigadores que evidencia cada uno de los grupos en las dos instituciones educativas.

Este análisis, vislumbró los resultados de la rúbrica como instrumento principal que se obtuvieron en los diarios de campo y se encuentra información valiosa, donde se identificaron los factores que afectaron de manera negativa o positiva toda la investigación. Para iniciar con el análisis de la lectura se compararon ambos grupos y los resultados de las competencias antes mencionadas. Dichos resultados permitieron detallar los desaciertos por lectura y por número de participantes de cada grupo.

En la *Figura 6*, se observa de manera general los resultados de los dos grupos evaluados a la que comprende una muestra de 28 participantes, los datos de esta evaluación diagnóstica arrojaron que el grupo A presenta un mayor número de respuestas incorrectas a diferencia del grupo B, se logra evidenciar que ambos tienen dificultades al momento de leer textos en inglés, el léxico sobre alimentos y verbos necesario para dicha comprensión es mínimo, confundiendo las ideas principales originales del párrafo, demostrando así un nivel de inglés bajo en la evaluación inicial o diagnóstica.

Figura 6.

Resultados grupo A y B en la lectura de evaluación diagnóstica “Preparing food”



Nota. La figura muestra el número de respuestas correctas e incorrectas de la lectura inicial o diagnóstica la cual abordaba la temática de comida y la preparación de alimentos.

El examen contó con preguntas referentes a este nivel de comprensión literal de textos en las diferentes competencias, lingüística, pragmática y sociolingüística. Se presentaron siete preguntas con selección de única respuesta, así como de verdadero o falso. Además de reconocer vocabulario nuevo en relación a las palabras comúnmente utilizadas en el diario acontecer. Para el grupo B, el mejor resultado se presentó en las preguntas 1 y 3 con 14 y 13 aciertos respectivamente, el grupo A presentó 9 preguntas

acertadas para la pregunta 1, siendo la pregunta 3 con menores aciertos. En este sentido las pregunta 1 y 3 correspondientes a la competencia lingüística presenta un mejor desempeño el grupo B. La pregunta 4 fue totalmente opuesta la calificación anterior, 14 respuestas acertadas para el grupo A, contra 9 en el grupo B, pregunta que corresponde a la competencia sociolingüística, presentando un mejor desempeño los estudiantes de La Consolación. Sin embargo, de la totalidad de las respuestas el grupo B tuvo más acierto en comparación al grupo A. De esta manera, es posible realizar un diagnóstico de la primera evaluación, y buscar elementos que ayuden a la respectiva retroalimentación correspondientes a los temas allí establecidos.

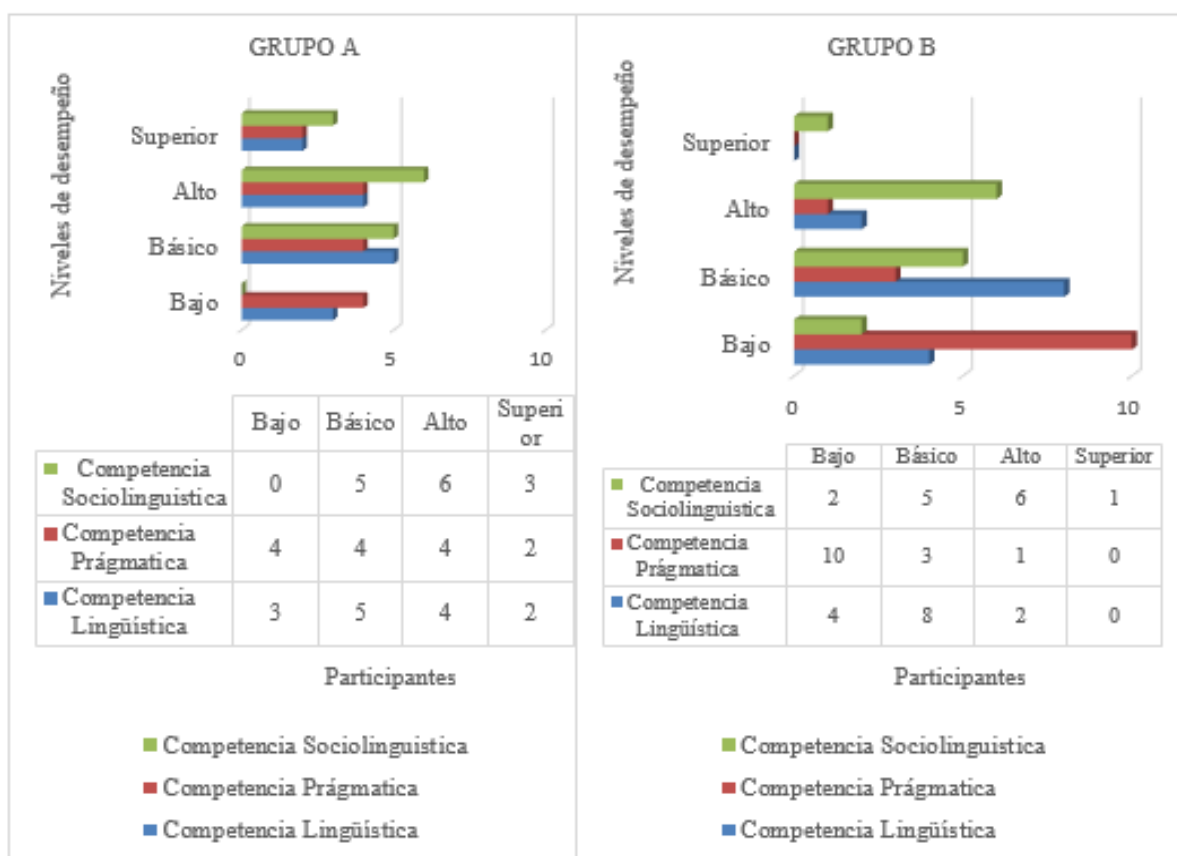
La rúbrica entonces, permite a los participantes conocer en que rango o nivel de desempeño se encuentran, según los criterios de evaluación establecido en dicha herramienta, concordando con lo propuesto por Castro, et al., (2018) quien da relevancia al uso de las rúbricas y una mirada más analítica de las calificaciones de los estudiantes, visualizando los resultados en los aprendices y retroalimentando lo evaluado. Así pues, con base en este diagnóstico, se determina realizar la primera lectura propuesta en la investigación.

La *Figura 7*, evidencia el análisis de los datos de la lectura uno (1) “*My town*” en la cual los estudiantes tuvieron la oportunidad de identificar el vocabulario sobre deportes y actividades al aire libre que se pueden realizar en un pequeño pueblo llamado Newquay ubicado al sur de Inglaterra. Los resultados en esta lectura evidencian lo alcanzado en ambos grupos en cada una de las competencias previstas, determinando cuál de estas presenta mayor falencia entre los participantes, para la cual se tuvieron en cuenta los siguientes descriptores: la *Competencia Lingüística*, describe elementos propios del

vocabulario, reconocimiento de expresiones cotidianas, así como la relación de imágenes con el texto dado. Por otro lado, la competencia *Pragmática*, asociada con relación de significados expresados, idea principal y su recurrencia en textos. Por último, la *Sociolingüística* identifica los elementos culturales propios del idioma. De esta forma, la gráfica nos presenta los siguientes resultados:

Figura 7.

Resultados grupo A y B en la lectura 1 “My town”



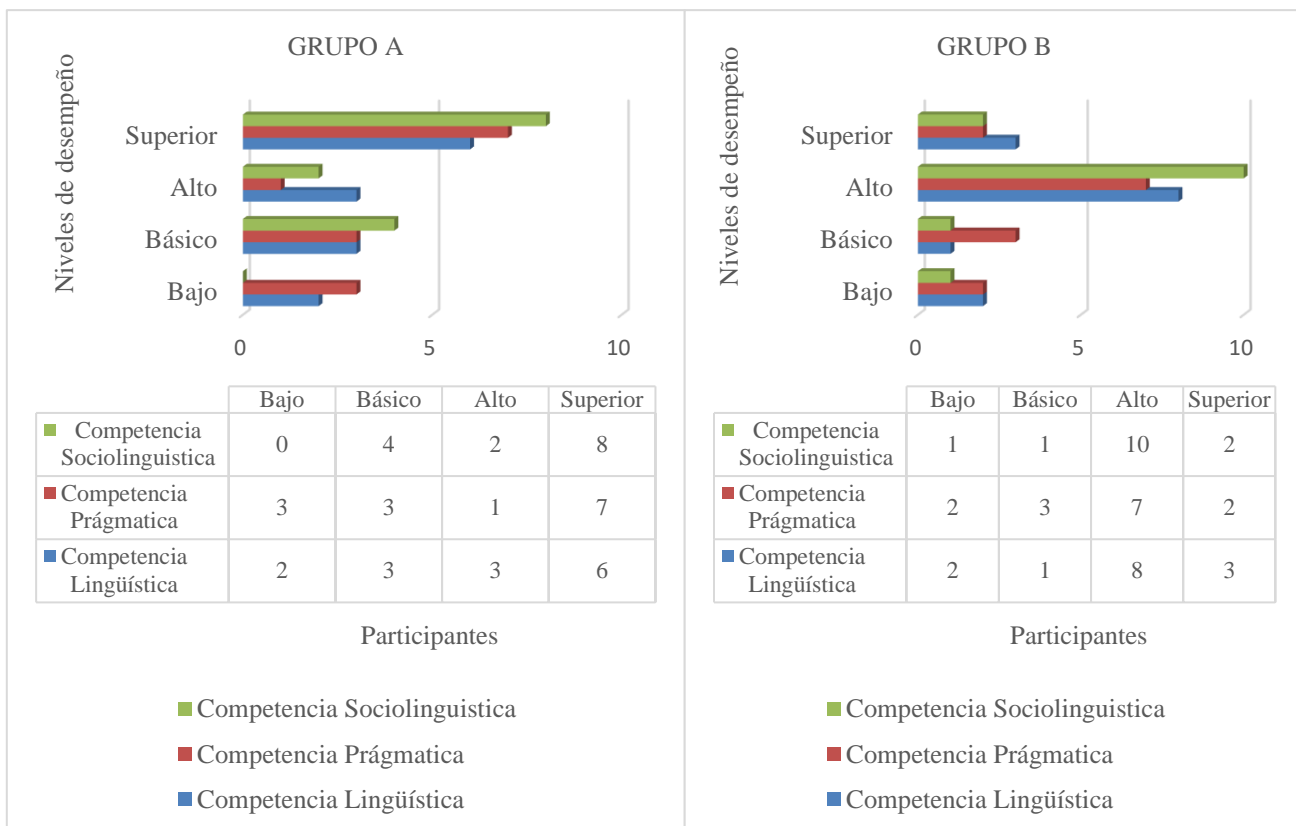
Nota. La figura muestra los resultados de ambos grupos en la lectura 1 “My town” logrados en las tres competencias (sociolingüística, pragmática y lingüística) desde el desempeño bajo, básico, alto y superior respectivamente.

Visualizando los datos A y B en cuanto a las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística se puede decir que, el grupo A presentó mejores resultados en el nivel de desempeño *superior*, los cuales se reflejaron de la siguiente manera: en la competencia lingüística y pragmática dos de las respuestas dadas están entre un rango de 4,6 a 5,0 para el *superior*, esto significa que un número menor de estudiantes maneja algún tipo de vocabulario en inglés relacionado con deportes, reconocieron expresiones, relacionaron imágenes con textos o identificaron elementos de ambas culturas. Por su parte la competencia pragmática que está asociada con la información explícita y relación de significados en textos, contó con un total de tres respuestas en el *nivel superior*. Aspectos que no se vieron reflejados en el grupo B. No obstante, el grupo A y el grupo B tuvieron ciertas similitudes en los niveles de desempeño *básico* y *alto* con rangos de 3.0 a 3.9 y 4.0 a 4.5 respectivamente. En otras palabras, los participantes lograron comprender algunos puntos al momento de leer un texto en inglés, pero se mantuvo un número alto entre los estudiantes que tienen un nivel básico ya que solo lograron lo mínimo propuesto. Cabe destacar que, el grupo A tuvo menos estudiantes con nivel bajo a comparación del grupo B. A pesar de ello, ambos necesitan trabajar aún más las competencias dadas, lo que permitió entender que sus saberes no son suficientes para comprender los textos propuestos.

La *Figura 8*, da a conocer los datos de la lectura dos (2) “*Bear Cries Over Lost Habitat*”, refiere los siguientes resultados entre ambos grupos.

Figura 8.

Resultados grupo A y B en la lectura 2 “Bear Cries Over Lost Habitat”



Nota. La figura muestra los resultados de ambos grupos en la lectura 2 “*Bear Cries Over Lost Habitat*” logrados en las tres competencias (sociolingüística, pragmática y lingüística) desde el desempeño bajo, básico, alto y superior respectivamente.

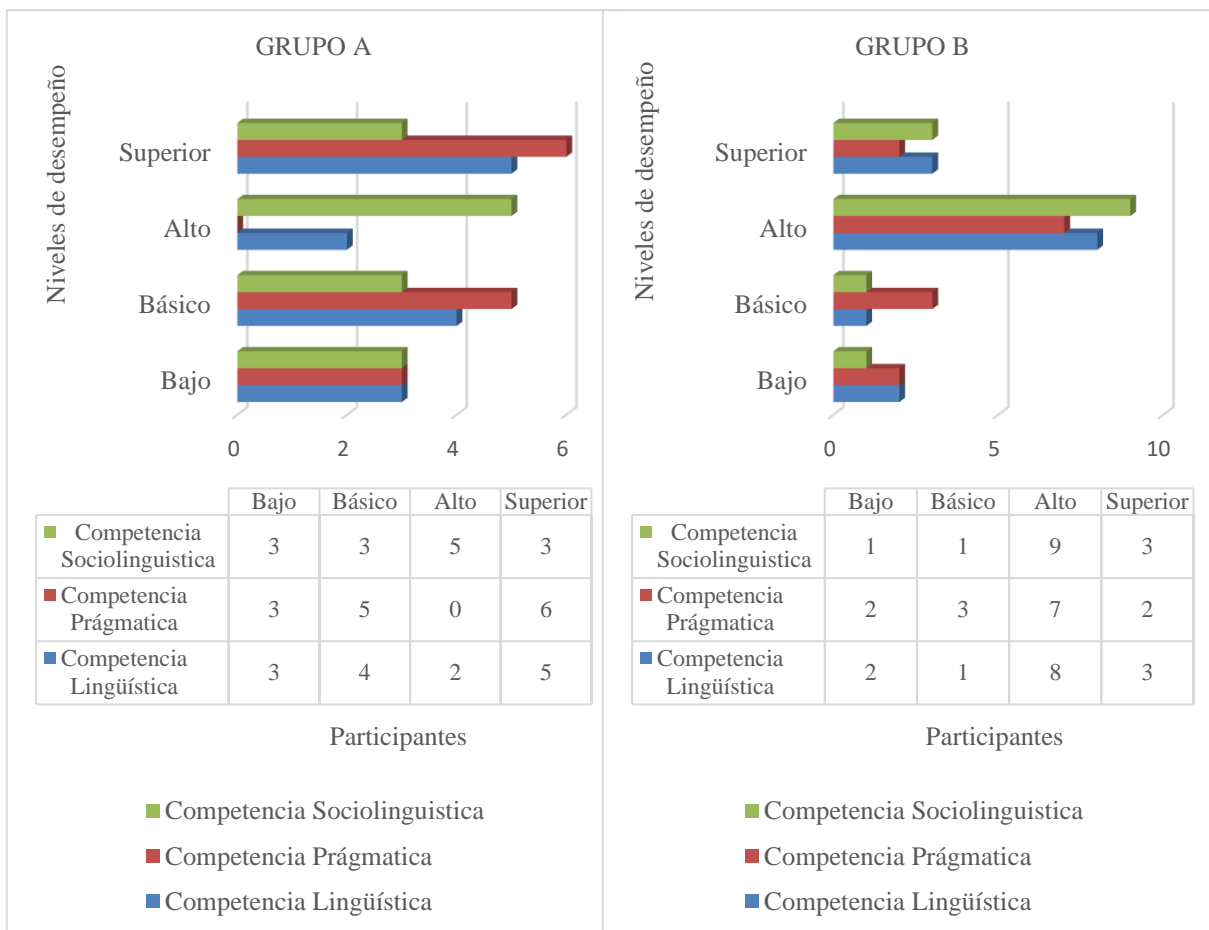
Para la lectura “*Bear Cries Over Lost Habitat*”, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de relacionar la información de la lectura con conocimientos previos sobre la fauna de Colombia, la cual se relaciona con la pérdida del hábitat del oso de anteojos endémico de los Andes. El grupo A presentó mayor comprensión tanto *sociolingüística* como *lingüística* en cuanto al nivel superior con relación al grupo B, lo cual significa que

los estudiantes pueden desarrollar habilidades lingüísticas, es decir, pueden describir elementos propios del vocabulario, reconocer expresiones cotidianas, así como la relacionar imágenes con el texto dado. Ahora bien, este último grupo se mantuvo en un nivel alto para las tres competencias en comparación al grupo A, que alcanzó un buen número de estudiantes en niveles básico y bajo. En contraste, el grupo B tuvo pocos aprendices en este nivel con la lectura propuesta. Con estos datos, se logró evidenciar algunos avances para los grupos. Por medio de las actividades sugeridas los estudiantes empezaron a ser conscientes sobre el aprendizaje de vocabulario al igual que lo proyectado en cada competencia. En el grupo B, disminuyó el número de respuestas en el nivel bajo en comparación con los resultados de la primera lectura. Aunque se logró una mejoría en esta sesión, no se pueden dejar a un lado las dificultades en comprensión de lectura en inglés para ambos grupos participantes.

La *Figura 9*, muestra los datos de la lectura tres (3) “*The Myth of Narcissus*”, la cual da a conocer a los estudiantes información sobre una historia con un personaje de la mitología griega dándole importancia a la apariencia física y la vanidad del ser humano. Dicha lectura, evidenció los resultados entre ambos grupos en cada una de las competencias.

Figura 9.

Resultados grupo A y B en la lectura 3 “The Myth of Narcissus”



Nota. La figura muestra los resultados de ambos grupos en la lectura 3 “*The Myth of Narcissus*”, logrados en las tres competencias (sociolingüística, pragmática y lingüística) desde el desempeño bajo, básico, alto y superior respectivamente.

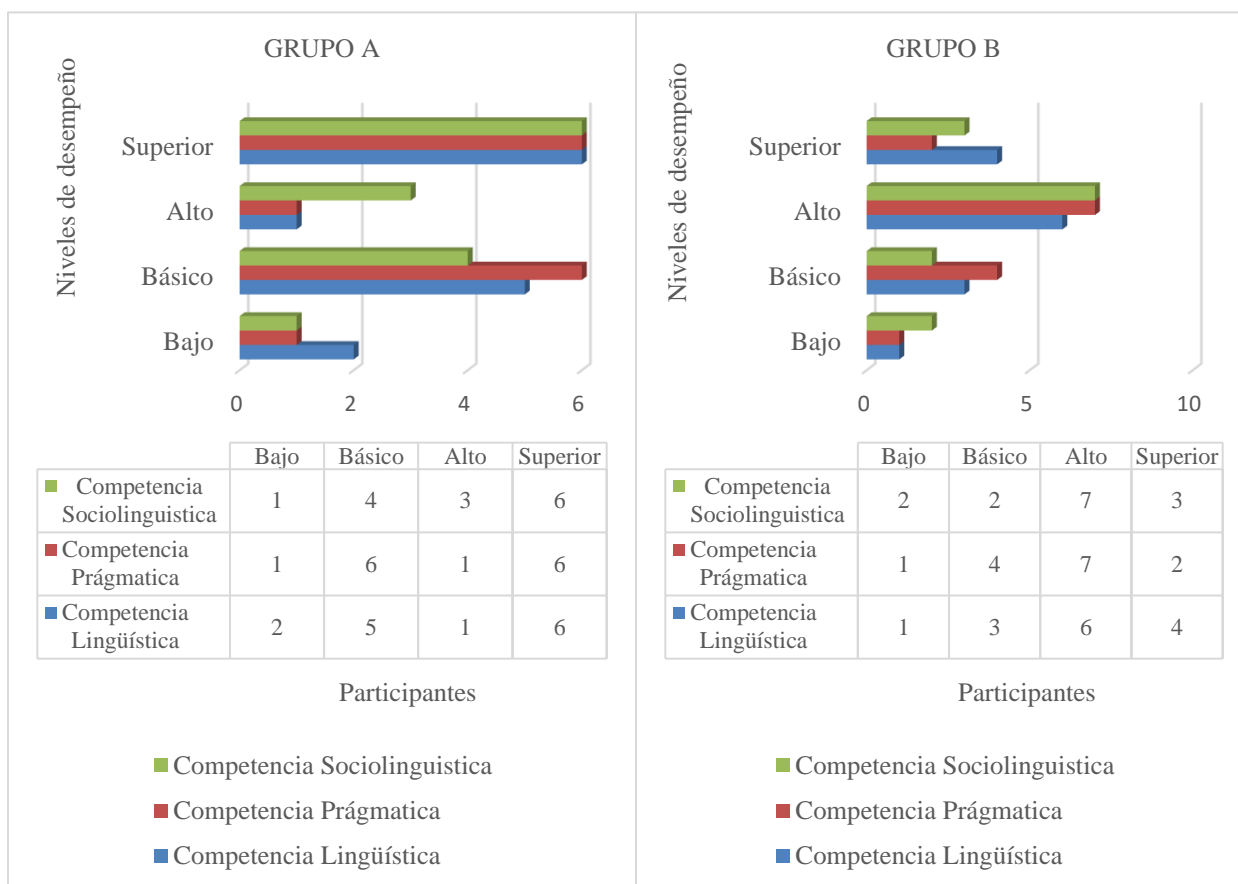
En la lectura 3 “*The Myth of Narcissus*” los estudiantes reconocieron vocabulario relacionado con el pasado simple además de adjetivos que describen al personaje lo cual posibilitaba que cada estudiante identificara estructuras gramaticales en pasado, reconociera el personaje, lo que sucedió con el personaje y el final que tuvo la historia. Por tanto, fue

posible evidenciar que, el grupo B presentó una leve mejoría disminuyendo los índices de desempeño *bajo* y *básico* en cuanto a las tres competencias analizadas. El número de estudiantes en nivel *bajo* fue menor en comparación al grupo A; en este mismo sentido fueron más los estudiantes con desempeño *alto*. Con todo, para las competencias pragmáticas y lingüísticas, se mantuvo un mejor nivel de desempeño *superior* en el grupo A, aunque por un margen muy estrecho con respecto al grupo B. Lo anterior, permite entender que, la lectura con aspectos gramaticales como un tiempo verbal en pasado puede resultar complejo en el momento de comprender lo que se lee.

La *Figura 10*, muestra los datos de la lectura cuatro (4) “*Stop Verbal Abuse*”, en la cual se trata de bullying en Colombia como una problemática presente en las escuelas. Esta lectura evidenció los resultados entre ambos grupos en cada una de las competencias. En otras palabras, en la *lingüística* describe elementos propios del vocabulario, reconoce de expresiones cotidianas, así como la relación de imágenes con el texto dado. Por otro lado, la competencia *Pragmática*, asociada con relación de significados expresados, idea principal y su recurrencia en textos. Por último, la *Sociolingüística* identifica los elementos culturales propios del idioma.

Figura 10.

Resultados grupo A y B en la lectura 4 “Stop Verbal Abuse”



Nota. La figura muestra los resultados de ambos grupos en la lectura 4 “*Stop Verbal Abuse*” logrados en las tres competencias (sociolingüística, pragmática y lingüística) desde el desempeño bajo, básico, alto y superior respectivamente.

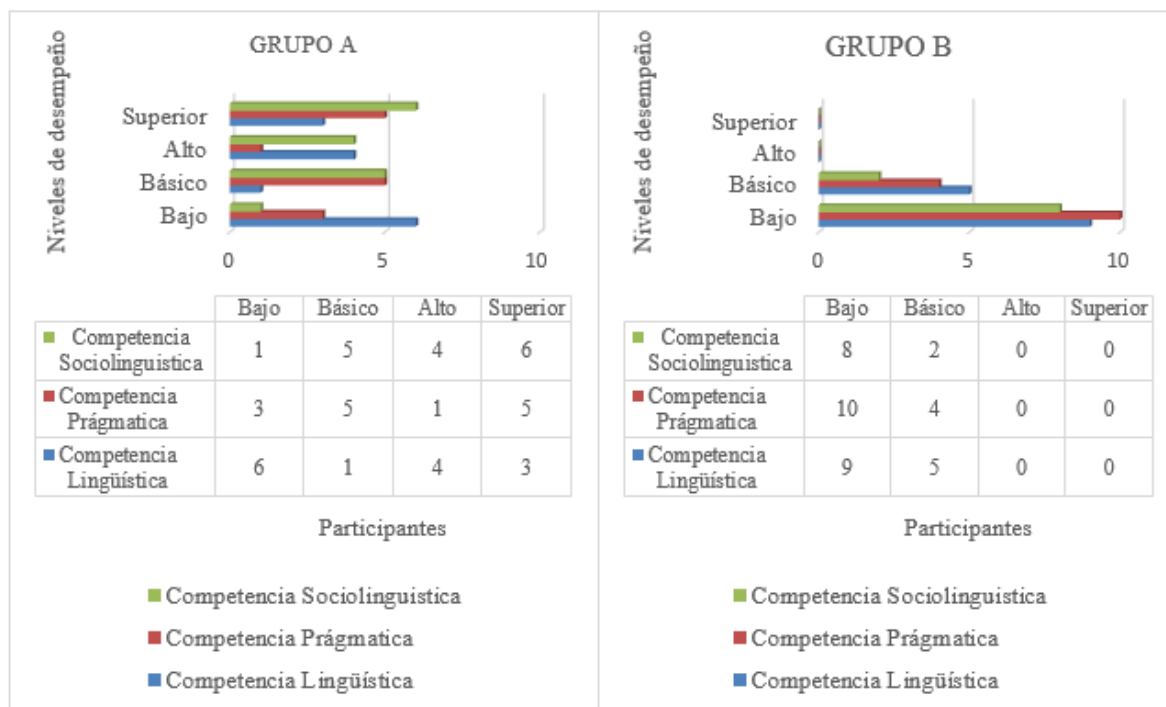
Para la lectura 4 “*Stop Verbal Abuse*”, el grupo A, mostró resultados positivos con los niveles de desempeño superior en las tres competencias, en donde, los estudiantes alcanzaron una mejor comprensión del tiempo gramatical en pasado, la asociación de significados, el reconocimiento de ideas y de expresiones como bullying. El grupo B lo presentó en el nivel de desempeño *alto* de igual manera en las tres competencias. para los dos grupos el nivel *bajo* continuó en descenso, mostrando leves mejorías con igual número

de estudiantes en estos ítems en cada uno de los grupos. A diferencia de las primeras lecturas el grupo B se mantuvo en un rango de 4,0 a 5,0 los cuales están comprendidos entre *alto* y *superior*. El grupo A presentó una tendencia a disminuir el desempeño *alto* y a subir el *básico*.

La *Figura 11*, muestra de datos lectura cinco (5) “*Travel Blog: Colombian Cuisine*” en la cual se trata de la cocina colombiana, vocabulario con comida y la experiencia de un extranjero con la gastronomía propia del país. Esta lectura evidenció los resultados entre ambos grupos en cada una de las competencias. En otras palabras, en la *lingüística* describe elementos propios del vocabulario, reconoce de expresiones cotidianas, así como la relación de imágenes con el texto dado. Por otro lado, la competencia *Pragmática*, asociada con relación de significados expresados, idea principal y su recurrencia en textos. Por último, la *Sociolingüística* identifica los elementos culturales propios del idioma.

Figura 11.

Resultados grupo A y B en la lectura 5 “Travel Blog: Colombian Cuisine”



Nota. Resultados de ambos grupos en la lectura 5 en cada una de las competencias logrados en las tres competencias (sociolingüística, pragmática y lingüística) desde el desempeño bajo, básico, alto y superior respectivamente.

Para la lectura 5 “*Travel Blog: Colombian Cuisine*” que se trataba de comidas típicas y gastronomía colombiana el grupo A mostró una gran diferencia en nivel de desempeño *superior* y *alto* con respecto al B debido a que los estudiantes tuvieron un mejor desempeño en la comprensión de vocabulario, asociación de significados, asociación de imágenes e identificación de elementos culturales. Por un lado, en este grupo se observó en su mayoría un índice de respuestas negativas evidenciando competencias bajas; por otro lado, al contrastar los dos grupos presentaron igual número de respuestas en nivel de desempeño básico, mostrando entonces, mejores resultados para el grupo A, donde sus

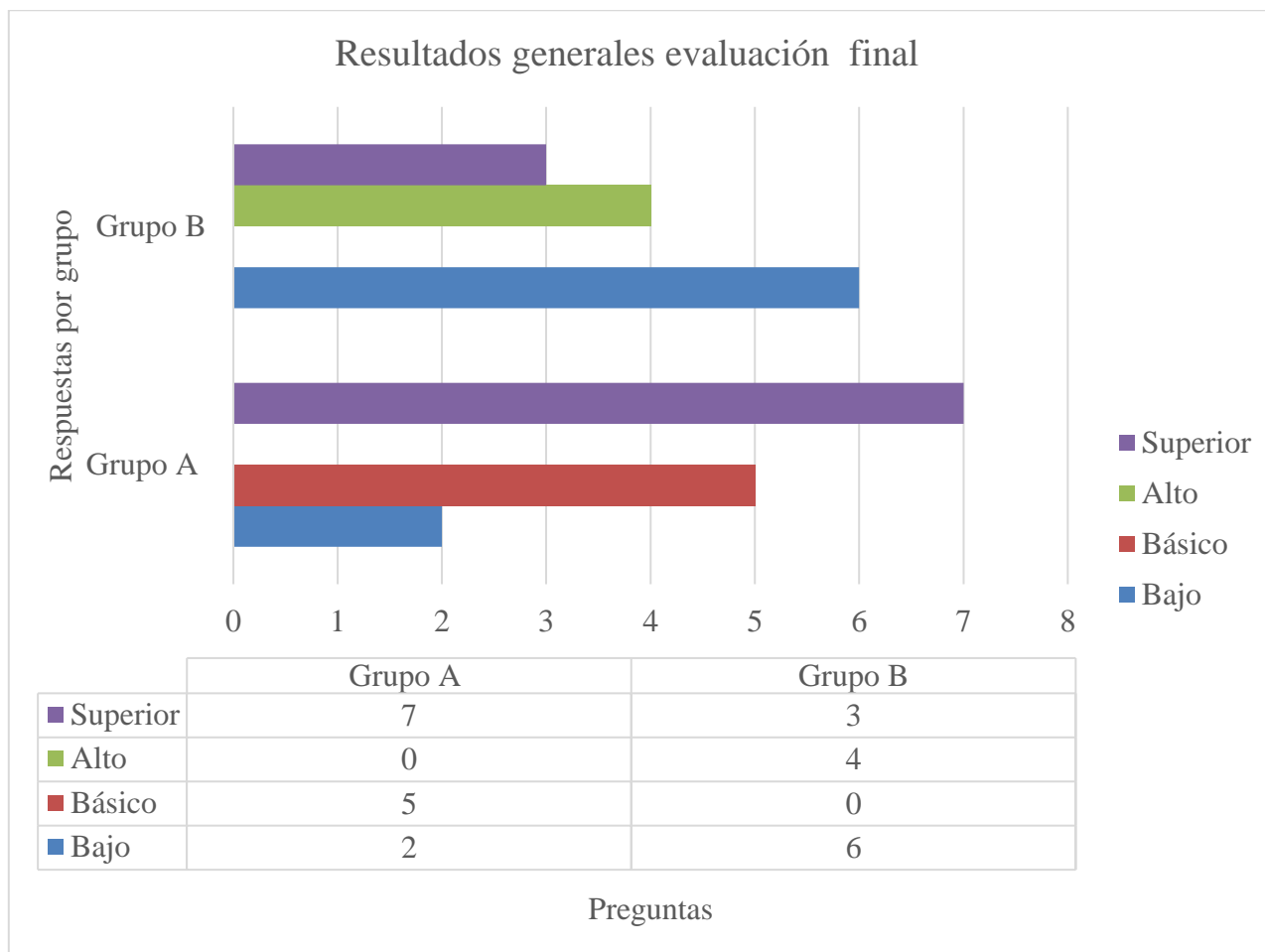
estudiantes realizaron la actividad de manera presencial. Es importante mencionar que, entre los factores que influyeron en cada una de las sesiones, la modalidad presencial o virtual en la que se desarrolló cada una, tuvo un gran impacto en los resultados de la muestra. De hecho, las primeras intervenciones dieron a conocer las habilidades y dificultades de los alumnos cada vez que leían uno de los textos. Por consiguiente, los educandos de ambas instituciones demuestran que, no son lo suficientemente competentes en la comprensión de lectura en el nivel literal.

La *Figura 12*, muestra de datos de la lectura final relacionada con el *medio ambiente*, donde los estudiantes pudieron identificar nuevamente aspectos relacionados al tema de protección de la naturaleza y sus efectos. Considerando los procesos llevados a cabo, fue posible evidenciar en los resultados de ambos grupos que a lo largo de lecturas los estudiantes pudieron identificar satisfactoriamente unos indicadores más que otros como por ejemplo vocabulario, asociación de significados, reconocimiento de ideas o asociación de imágenes con textos.

De la muestra de 14 estudiantes por cada grupo, se evidenció que en el grupo A 7 estudiantes obtuvieron un nivel de desempeño Superior, 0 (cero) en Alto, 5 (cinco) en Básico y 2 (dos) en Bajo. Por otro lado, el grupo B obtuvo en Superior 3 (tres), Alto 4 (cuatro), Básico 0 (cero) y Bajo 6 (seis). En consideración a lo anterior, el grupo A finalizó con mejores resultados y sus alumnos fueron capaces de identificar los elementos que propone la Guía 22 en el componente de lectura.

Figura 12.

Resultados grupo A y B en la evaluación final



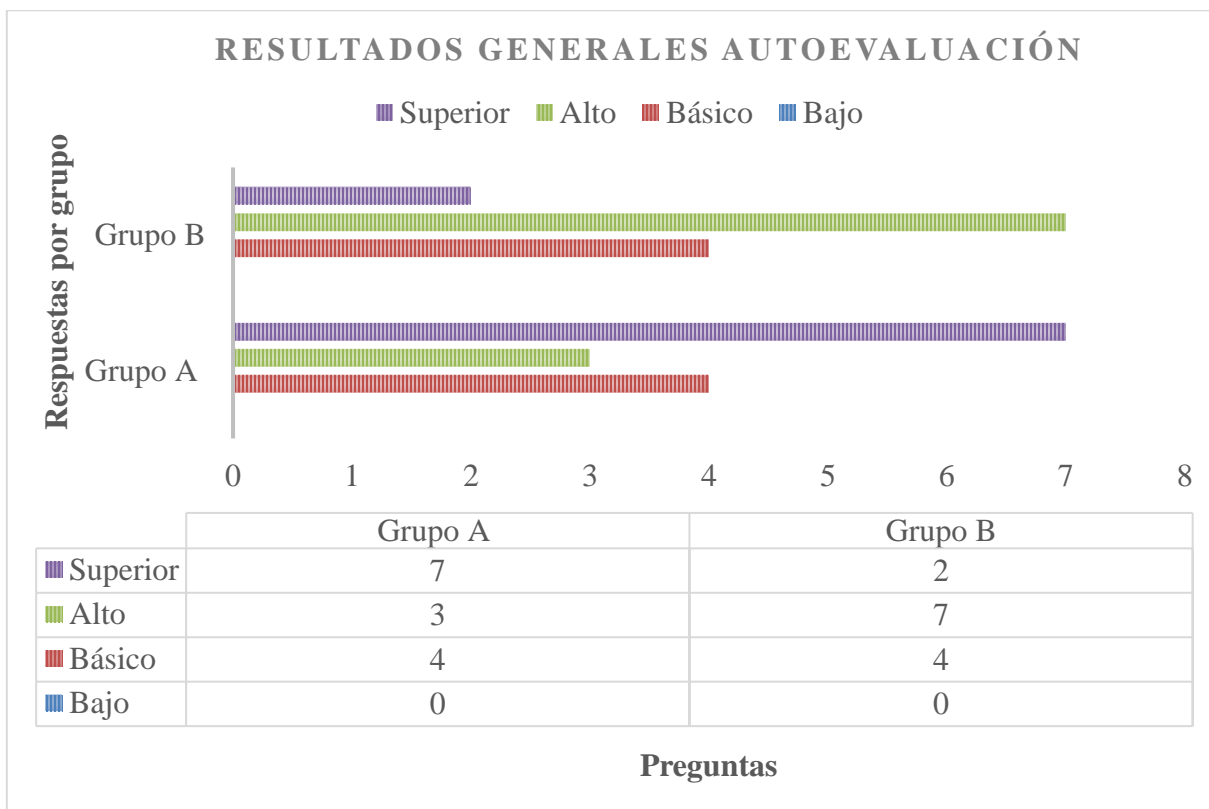
Nota. La figura muestra los niveles de desempeño desde bajo, básico, alto y superior en la evaluación final sobre la carta del medio ambiente que alcanzaron los estudiantes del grupo A y grupo B

Permite evidenciar, observar, entender, reconocer, dilucidar lo que los educandos realizaron durante toda la investigación. Dicho de otro modo, llegar a un proceso de aprendizaje cuestionándose sobre lo que sabe y lo que debe aprender en inglés. Se quiere con ello significar, que los parámetros acogidos por el Mineducación en la Guía 22, son

claros sobre los diferentes desempeños y competencias que un estudiante debe alcanzar al finalizar cada año lectivo en las diferentes habilidades del idioma. A pesar de ello, en la enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés se requiere que cada individuo examine de manera consciente lo que ha aprendido y lo que debe mejorar; esto se conoce como autoevaluación. A continuación, los datos arrojados en los dos grupos intervenidos. En el primer grupo, 7 participantes reconocen que se encuentran en un nivel *superior* a la hora de leer un texto en inglés en el nivel literal en las tres competencias descritas en párrafos anteriores, 3 de ellos consideran que poseen un nivel *alto*, 4 expresan que se encuentran en un nivel *básico* y 0 ninguno de ellos considera esta en nivel *bajo*. Por su parte, el segundo grupo, 2 estudiantes identifican que su nivel de competencia es *superior*, la mayoría (7 estudiantes) de ellos reconocer que su nivel es alto, 4 menciona que están en *básico* y similar con el grupo A, ningún estudiante considera estar en nivel *bajo*. Con lo anterior, se determina o se comprende que, aunque la mayoría de los estudiantes no considere estar en nivel de competencia bajo o básico, ambos grupos requieren alcanzar mejores competencias en el idioma, lo que refiere a la comprensión de textos en el nivel literal; a pesar de no evidenciar bajos conocimientos si requieren mejorar y perfeccionar sus habilidades para alcanzar el nivel Superior deseado. *Ver figura 13*

Figura 13.

Resultados grupo A y B en la autoevaluación



Nota: Resultados generales de la autoevaluación de los grupos focalizados

4.2 Análisis Diarios de Campo

Como se mencionó en párrafos anteriores, los diarios de campo son una herramienta que permite reflexionar. Luna-Gijón et al. (2022) plantean que:

Los diarios de campo son herramientas ampliamente utilizado en la antropología y en diversas disciplinas educativas, como recurso reflexivo que permite profundizar en los diversos aprendizajes, contribuyendo a la experiencia y dando pautas para deliberas en las acciones que se dan como el autoconocimiento, razonamiento, actividades de trabajo y por último en la toma de decisiones.

En ese sentido, abordar este tipo de instrumentos en el ámbito educativo otorga a los docentes experiencias significativas en sus prácticas pedagógicas es por eso que, como considera Bonilla et al. (2021), los diarios de campo, son instrumentos útiles para los docentes, no solo porque posibilita lo escrito ni como anécdota de lo ocurrido en el aula de clase o algún lugar donde la finalidad sea de carácter formativo clave para los procesos de investigación.

Consecuentemente a lo planteado por los autores, cabe precisar que durante la implementación de las lecturas, los diarios de campo proporcionaron información del desarrollo de las actividades, las características de ambos grupos al igual, que cada uno de los logros alcanzados, *ver Anexo 5*

Los investigadores mediante la observación, los apuntes y la respectiva reflexión pudieron constatar la importancia de fortalecer la comprensión de lectura en una lengua extranjera como el inglés.

Para su respectivo análisis, se utilizó una matriz con las respectivas categorías y subcategorías, así como la interpretación de los diarios, datos que se contrastaron con el objeto de estudio y el marco de referencia, *ver Tabla 9*.

Tabla 9.

Matriz de análisis de diarios de campo

Categoría	Código	Subcategorías	Interpretación en el diario
Competencias	Agosto 9-10, 16-17, 23-24 2021 lectura 1 - My town	Lingüística	<p>Grupo A</p> <p>“Se realiza una exploración de los conocimientos que se esperaba tuviesen en este nivel escolar.”</p> <p>“Se contextualiza el tema a tratar con palabras que les permitiera ubicarse dentro de la lectura.” “Se recuerdan saberes ya adquiridos como palabras <i>What - Where</i>”</p>
		Pragmático	<p>“Utilizando las palabras <i>Wh-</i> se hacían preguntas tales como <i>What is your favourite sport? Where is located your country?</i>” “Los estudiantes preguntaban a sus compañeros sobre deportes, lugares y actividades favoritas”.</p>
		Socio lingüístico	<p>“Se asimilan los elementos encontrados en el país extranjero con el propio”. “se habla de las costumbres, así como de palabras con igual significancia al español”.</p>

<p style="text-align: center;">Septiembre 1, 7-8, 14-15, 2021 Lectura 2 - Bear Cries Over Lost Habitat</p>	Lingüística	<p>“Se recuerda a los estudiantes vocabulario pertinente con el medio ambiente, así como animales silvestres en vía de extinción.” “Saberes previos sobre animales de nuestro territorio” “Se tienen en cuenta las regiones naturales de nuestro país”.</p>
	Pragmático	<p>“Se pregunta a los estudiantes por animales diferentes al oso Silvio, así como sus favoritos” “Se Utilizan diferentes elementos tecnológicos para mostrar animales alrededor del mundo, su pronunciación y similares a nuestro país”.</p>
	Socio Lingüístico	<p>“El estudiante reconoce diferentes factores medioambientales perjudiciales para los animales silvestres, tanto en nuestro país como en el resto del mundo”</p> <p>“Se puede identificar animales de otras partes del mundo con situaciones similares a las de Silvio, con problemas en su hábitat”.</p>

Septiembre. 21-22, 28-29 Oct, 12-13, 2021
Lectura 3 - *The Myth of Narcissus*

Lingüístico

“Se hace énfasis en acciones y vocabulario relacionado al pasado” “Uso de palabras como el auxiliar *did*, y expresiones como - *Long Time ago.*”
“Se reconocen palabras que demuestran emociones y sentimientos como *happy unhappy, confident etc.*”

Pragmático

“Se tiene en cuenta los temas transversales propuestos desde las distintas asignaturas impartidas en la I.E.” “Los estudiantes son capaz de expresar sentimientos frente a sus compañeros de clase, retomando frases dadas pre **y post** lectura” “Los estudiantes dan su opinión acerca de la lectura”.

Socio Lingüístico

“Los estudiantes interpretan la unión entre las imágenes y las palabras vistas con anterioridad” “Reconocen de donde procede el vocablo Narcisismo y su relación con la flor que lleva su nombre”.

Octubre. 19-20, 26-27, nov. 2-3, 2021
 Lectura 4 - Stop Verbal Abuse By: Cecilia Rodríguez

<p>Lingüística</p>	<p>“Se recuerdan los verbos regulares e irregulares acompañados del verbo auxiliar have ” “Se contextualizan frases teniendo en cuenta el <i>Present Perfect Tense</i>,” “Se establecen conexiones y diferencias entre los verbos regulares e irregulares”.</p>
<p>Pragmática</p>	<p>“Durante el desarrollo de la actividad los estudiantes detectaron palabras estudiadas durante las sesiones previas, así como la gramática allí existente” “Se realizaban ejercicios utilizando frases teniendo en cuenta el tiempo verbal estudiado”.</p>
<p>Socio Lingüístico</p>	<p>“Se pudo establecer conexión entre el tema relacionado a la lectura, con la vida cotidiana de algunos estudiantes,” “Se pueden relacionar palabras del inglés con las utilizadas en español” “Se comprende que el abuso y el maltrato, así como el <i>Bullying</i> se encuentra en todos los ámbitos de la sociedad, trayendo dificultades a quien lo padece”.</p>

Noviembre. 9-10, 16-17, 2021
Lectura 5 - Travel Blog: Colombian Cuisine

Lingüístico	<p>“Se les dio a los estudiantes un listado de palabras que permitieron conocer un poco el tema que se abordaría en la siguiente actividad” “Se relacionó temas de cantidad utilizando las preguntas <i>How much... How many</i>”.</p>
Pragmático	<p>“Durante el desarrollo de la actividad, los estudiantes pudieron analizar las diferentes imágenes allí ilustradas” “Se realizaron actividades practicas con algunos de los estudiantes, donde preparaba una receta o exponían los ingredientes que el plato típico contenía”</p>
Socio Lingüístico	<p>“El vocabulario permitió a los estudiantes reconocer la diversidad de alimentos que Colombia posee.” “Los estudiantes podían establecer similitudes entre los alimentos que posee la gastronomía colombiana, en comparación con la gastronomía extranjera” “Por otro lado, los estudiantes también pudieron reconocer que alimentación es <i>Healthy - Unhealthy</i>”.</p>

Noviembre. 23-24, 2021 Lectura Final	Lingüístico	<p>“A los estudiantes se les enseña palabras y frases propias para dar opinión y sugerencias, sobre temas medioambientales utilizando <i>should - shouldn't</i>,” “Se contextualizan frases que permitan expresar puntos de vista como: <i>in my opinion – I really think – I agree / disagree, etc</i>”.</p>
	Pragmático	<p>“Se les muestra a los estudiantes videos cortos sobre problemas medioambientales, crisis climática, polución, entre otros” “Se les pide a los estudiantes que, con las palabras y frases antes estudiadas realicen oraciones dando su opinión o sugerencias frente a los temas vistos en los diferentes videos” “Al igual que con las lecturas anteriores se hace una retroalimentación de la lectura analizada”.</p>
	Socio Lingüístico	<p>“Durante la sesión previa a la lectura final, algunos estudiantes mostraban interés por esta clase de temas, ya que los problemas de contaminación se ven con</p>

			<p>frecuencia en su entorno social al igual que en el escolar”</p> <p>“Los estudiantes podían dar sus respuestas en español siendo aprobado por el docente, donde contrastaban la lectura con sus experiencias propias” “Se hace retroalimentación de la lectura vista, de igual manera como en las sesiones anteriores”.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>“Para todas las lecturas del proceso, se les hace una retroalimentación de los elementos allí encontrados”</p> <p>“Se identifican entre los participantes quienes pudieron comprender de manera precisa y quienes tuvieron alguna dificultad”.</p> <p>“Se le hace la retroalimentación al examen realizado, observando en algunas dificultades y en otras satisfacciones por el trabajo realizado”.</p> <p>“De manera atenta, se escuchan los aportes de los estudiantes a las diferentes temáticas de las lecturas, observando en algunos casos una buena comprensión lectora.”</p> <p>“Los interrogantes presentados por los estudiantes eran aclarados por el docente”.</p> <p>“Se pudo detectar en ciertos estudiantes mejoras de comprensión al socializar palabras e imágenes en el texto”.</p>		

Categoría	Código	Subcategorías	Interpretación en el diario
Competencias	Grupo B		
	Julio 23 del 2021	Lingüística	“Para explicar y desarrollar cada una de las actividades propuestas durante las siguientes clases y antes de la sesión dos se enseñó un vocabulario previo que se relacionaba con la lectura #1 “My town”, estos con la idea de acercar a los estudiantes a la adquisición y conocimiento de nuevo léxico, además de recordar temas relacionado con los deportes y lugares”
	02 al 10 de septiembre 2021	Lingüística	“...antes de la lectura se explicó una serie de palabras claves relacionadas con el tema, el vocabulario tenía verbos y palabras sobre medio ambiente.” “Cabe destacar que este tipo de actividades afianzaron y motivaron a los estudiantes a comprender vocabulario que inicialmente

		desconocían y que poco a poco fueron agregando a su léxico.”
Del 12 al 21 de septiembre 2021	Sociolingüístico	“Este ejercicio permitió dar a conocer información relacionada a la fauna de Colombia, por ende, los participantes encontraron aspectos de un contexto real, reconociendo elementos propios del país como los animales que están en peligro lo que a su vez los acercó a las problemáticas ambientales de su entorno.”
	Pragmática	“Durante esta sesión a los estudiantes se les habló sobre el tema de la apariencia y su relación con la lectura del mito, es decir, el por qué el mito de Narciso tiene relación con una flor, al igual, que conocer que da a entender el Narcisismo cuando se refiere a personas”
	Lingüística	“...también se dieron palabras claves e imágenes con las que

Evaluación	Del 02 al 06 de	Rúbrica	“A los participantes se les explicó los parámetros de la rúbrica y cómo
Comprensión lectora	Julio 23 del 2021	Literal	“Dicha lectura estaba orientada hacia el tema de los alimentos y contaba con ocho preguntas unas de selección múltiple y otras de preguntas abiertas”
	Del 06 al 16 de octubre del 2021	Sociolingüística	“...con este tema los estudiantes lograron comprender que Colombia es un país que tiene mucho que ofrecer a extranjeros en cuanto a aspectos gastronómicos o culturales”
	Del 22 de septiembre al 05 del octubre 2021	Pragmática	“...y los estudiantes se expresaron a cerca de lo que consideraban <i>bullying</i> con sus compañeros de estudio, al igual que dar a conocer si hicieron <i>bullying</i> o si conían otra palabra para referirse a dicho termino en su vida cotidiana.”
			pudieran asociar la información y así reconocer y comprender la lectura #3.”

		se iba a diligenciar cada una de las casillas para que se familiarizaran con la misma y entendieran los indicadores que serían evaluados en cada competencia”
Del 20 al 27 de octubre del 2021	Rúbrica	“Igualmente, lograron observar sus mejorías, luego de conocer los resultados logrados al analizar el resultado de la rúbrica además de hacer la autoevaluación de todo el proceso.”

Esta matriz permitió organizar la información relevante de los datos tomados por los investigadores durante cada una de las intervenciones, es necesario recalcar que estos datos están relacionados con las categorías más importantes como lo fueron las competencias, la comprensión de lectura y la evaluación. Unas de las principales características del análisis de estos diarios tuvieron que ver con las modalidades (presencial y virtual) en las que se desarrolló la investigación, porque los resultados y notas tomadas en el grupo A y grupo B se vieron ceñidas a lo que los investigadores pudieron hacer en sus contextos educativos. *(ver Anexo 6)*

Como se ha mencionado con anterioridad, el termino competencia es un tema que ha dado mucho de qué hablar desde distintos referentes teóricos. No obstante, el principal referente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera dado en la Guía 22 de

Mineducación (2006), el cual menciona que el saber, el conocimiento, las destrezas y diferentes características personales que otorgan a individuo para realizar acciones en un contexto determinado es lo que define las competencias. En el caso del inglés, a la espera de desarrollar la competencia comunicativa. En ese sentido, la competencia comunicativa abarca, la competencia lingüística, la pragmática y la sociolingüística. Estas a la vez, son definidas por el Common European Framework of Reference for Languages (2001) plantea que la competencia lingüística es aquella en donde están incluidos las habilidades léxicas, fonológicas y sintácticas, la competencia pragmática la que se refiere al uso funcional y finalmente la sociolingüística a aquellas condiciones culturales y sociales con las que se construye la lengua.

Conociendo la importancia de estas en el idioma, los investigadores lograron identificar aspectos que se relacionaron con las mismas en cada uno de los diarios, lo cual fue observado en los siguientes fragmentos:

Lo más relevante en la competencia lingüística:

“Los estudiantes manifestaron poder establecer conexión entre las imágenes y las palabras vistas con anterioridad”

“Las preguntas dispuestas en la actividad eran de respuesta abierta. Permitiendo dar al estudiante su aporte según lo entendido en el texto.”

“... se les dio a los estudiantes un listado de palabras que permitieron conocer un poco el tema que se abordaría en la siguiente actividad unido a temas gramaticales inmersos en el texto.”

“Para explicar y desarrollar cada una de las actividades propuestas durante las siguientes clases y antes de la sesión dos se enseñó un vocabulario previo que se relacionaba con la lectura #1”

“...antes de la lectura se explicó una serie de palabras claves relacionadas con el tema, el vocabulario tenía verbos y palabras sobre medio ambiente.”

Lo más relevante en la competencia pragmática:

“...permitiendo conocer su nivel de comprensión en inglés en un tema familiar.”

“Durante el desarrollo de la actividad los estudiantes detectaron palabras estudiadas durante las sesiones previas, así como la gramática allí existente”

“Durante esta sesión a los estudiantes se les habló sobre el tema de la apariencia y su relación con la lectura del mito”

“...y los estudiantes se expresaron a cerca de lo que consideraban bullying con sus compañeros de estudio.”

Lo más relevante en la competencia sociolingüística:

“Algunos de los estudiantes dieron sus respuestas en español siendo aprobado por el docente”

“Este ejercicio permitió dar a conocer información relacionada a la fauna de Colombia, por ende, los participantes encontraron aspectos de un contexto real.”

“...con este tema los estudiantes lograron comprender que Colombia es un país que tiene mucho que ofrecer a extranjeros”

Los análisis de estas anotaciones dieron a conocer que, tanto los docentes como los estudiantes a medida que se intervenía reconocieron puntos claves antes, durante y después de la aplicación de cada sesión, estrategias que ayudaron a una mejor comprensión de lectura en inglés, y que fueron empleadas por los investigadores. Tal como lo expresa Peña (2000), donde la competencia lingüística aporta en el lector construir significado, llevando a la práctica diferentes estrategias aunadas al conocimiento y las experiencias adquiridas. Dicho de otro modo, el proceso fue más significativo para los estudiantes. Por ello, en cada una de las competencias se registró, por ejemplo, el relacionar las imágenes con las palabras, relacionar los significados, reconocer palabras ya vistas y reconocer elementos socioculturales.

En contraste con las competencias, se evidenciaron en la categoría de comprensión y subcategoría literal los siguientes datos:

“Se pudo detectar en ciertos estudiantes mejoras de comprensión al socializar palabras e imágenes en el texto.” ver Anexo 7.

“Se les entrega la copia a los estudiantes que consistió en un texto para completar con la palabra adecuada en la oración expresada.”

“...determinar su comprensión textual, así tuviese la dificultad de responder en inglés.”

“Dicha lectura estaba orientada hacia el tema de los alimentos y contaba con ocho preguntas unas de selección múltiple y otras de preguntas abiertas”

Lo anterior, contrasta con lo encontrado en las competencias, la comprensión de lectura ha sido una de las falencias de los alumnos que las pruebas nacionales e internacionales han reportado año tras año. Para Zapata y Carrión-Barco (2021), Las diferentes competencias comunicativas están ligadas intrínsecamente a la comprensión de textos, ya que estos hechos impulsan en el estudiante asumir activamente responsabilidades entendiendo que al leer este aprendiendo y comprendiendo. En un escrito se puede encontrar diversos fines como la comprensión liviana, encontrando fácilmente información existente en el documento leído.

En esta comprensión liviana como lo plantean los autores, los investigadores pudieron identificar que los estudiantes de los grupos intervenidos, presentaron una mejoría en la asociación de una palabra con una imagen, por el ejemplo cuando antes de iniciar las lecturas se les daba a los alumnos listas de vocabulario o se realizaban ejercicios en páginas web como *ESL GAMES*. De igual manera, cuando los estudiantes identificaron con facilidad vocabulario lograron encontrar detalles de las lecturas, como los personajes y reconocer el significado de palabras. Cada una de estas situaciones, contribuyeron al aprendizaje significativo de los estudiantes ya que a través de textos y la comprensión de los mismos, aprendieron léxico en inglés y gramática. Pero más allá de eso, relacionaron conocimientos ya adquiridos con los nuevos. Para Rivera (2004), precisamente, en la ejecución de actividades significativas realizadas por el estudiante así como las actitudes en el proceso de aprendizaje, son las que proporcionan en el aprendiz obtener la experiencia requerida. Estas experiencias, ayudaron a cada uno de los aprendices en el momento de comprender las lecturas en un idioma que no era su lengua materna.

Finalmente, la última categoría analizada la de evaluación, y que se entrelazó con las anteriores dio a conocer lo siguiente:

“Se le hace la retroalimentación al examen realizado, observando en algunas dificultades y elementos satisfactorios en el trabajo elaborado”.

“Permitiendo dar la respectiva corrección y retroalimentación a las preguntas dadas”.

“Se realiza la retroalimentación acostumbrada, así como escuchar los aportes de los estudiantes observando en algunos casos una buena comprensión en la lectura.”

“A los participantes se les explicó los parámetros de la rúbrica y cómo se iba a diligenciar cada una de las casillas para que se familiarizaran con la misma y entendieran los indicadores que serían evaluados en cada competencia.”

“Igualmente, lograron observar sus mejorías, luego de conocer los resultados logrados al analizar el resultado de la rúbrica además de hacer la autoevaluación de todo el proceso.”

Se hace énfasis en los datos aportados por esta categoría dado que, el diseño e implementación de la rúbrica para evaluar la comprensión lectora literal en inglés fue el objeto de estudio de esta investigación. Dicho instrumento, se utilizó en cada una de las sesiones de ambos grupos, con la cual, los investigadores constataron que la rúbrica es un instrumento útil para evaluar. Pese a su eficacia Dorantes y Tobón (2017), manifiestan que es innegable que aún existen muchos docentes con pocos conocimientos sobre diversas herramientas y estrategia útiles como pertinentes, que les facilite llevar a cabo una

evaluación de tipo formativo y continuo, así mismo una retroalimentación a cada uno de sus estudiantes, donde se alcancen los logros propuestos, además permitir en el docente resultados significativos.

Esto quiere decir, que hay otras maneras de evaluar y de utilizar herramientas en el quehacer docente y no solo delimitar el aprendizaje de una lengua extranjera a la adquisición o memorización de conocimientos. Como lo ha planteado Tobón, las rúbricas ayudan a los docentes a organizar mejor la información que se da a conocer a los estudiantes, promueven el mejoramiento y contribuyen a los procesos formativos.

Lo anterior no quiere decir que, las rúbricas sean un elemento perfecto y único, pero para el caso de esta investigación la rúbrica como elemento evaluativo reforzó el aprendizaje del inglés, los estudiantes fueron conscientes de todo su proceso para alcanzar una meta tan significativa como el comprender textos en una lengua extranjera en el nivel más básico de comprensión. Los hallazgos de los diarios de campo, mostraron que la retroalimentación juega un papel importante en la evaluación formativa, para Talanquer (2015), la disponibilidad y habilidad en el trabajo docente se traduce en calidad en el aprendizaje de los estudiantes, el trabajo en el aula de clase de manera consciente permite un aprendizaje significativo así como la toma de decisiones.

En contraste con los planteamientos de Tobón y Talanquer, la rúbrica es de gran utilidad siempre y cuando los docentes tengan claro lo que quieren evaluar, sin olvidar que se debe promover el aprendizaje, que cada aprendiz debe aprender del error y mejorar los aspectos en los que se observen mayores falencias, de esta manera los estudiantes reconocen en que están fallando.

4.3 Discusión

Para la investigación, diseñar e implementar una rúbrica que permitiera evaluar la comprensión de textos en inglés en el nivel literal de dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca, facilitó un mayor grado de asimilación de la lengua inglesa de los estudiantes en las diferentes competencias comunicativas, lo que refiere a la lingüística, a la pragmática y la sociolingüística respectivamente (Guía 22-MEN), siendo estas competencias las que un estudiante debe alcanzar al finalizar cada año lectivo en las diferentes habilidades del idioma inglés. En este sentido, los antecedentes aquí documentados, facilitaron ser contrastados frente a los referentes teóricos ampliamente mencionados, al igual que los hallazgos proporcionados en la indagación en curso, dando claridad a los objetivos de la presente investigación.

Con ello, se plantearon siete sesiones o momentos donde se pudo implementar el instrumento evaluativo, comenzando con el examen diagnóstico, con el cual se pudieron reconocer qué estudiantes tenían dificultad y quienes mostraban un mejor manejo de la lengua inglesa. De esta forma, En el estudio *“Rúbrica como herramienta pedagógica de evaluación en la asignatura de inglés, con los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Leónidas Rubio Villegas”*, realizado por Sáenz (2017), da relevancia al desarrollo e implementación de la rúbrica como parte fundamental en la comprensión de textos, así como la producción oral y escrita. En dicha investigación, la rúbrica permitió al docente proporcionar elementos de formación al dar al estudiante una retroalimentación adecuada, donde la enseñanza no solo se quede en lo meramente sumativo, sino en lo cualitativo. Así pues, implementar la rúbrica como herramienta evaluativa en la comprensión de textos de manera literal, facilitó a los estudiantes de grado 8° en las dos I.E

analizadas, acercarse más a una nota de carácter formativo, donde los estudiantes fueron conscientes de qué y cómo serían evaluados buscando la nota deseada. Con ello, en las lecturas desarrolladas durante las sesiones siguientes los resultados fueron equilibrados para las diferentes competencias, el grupo A obtuvo mejores resultados en su mayoría en superior (S), siendo la competencia Sociolingüística la más favorecida, para el grupo B los estudiantes en su mayoría se ubicaron en alto (A) de igual manera la competencia sociolingüística fue el mejor desempeño, ambos grupos obtuvieron gran cantidad de respuestas con desempeño básico (Bs) y bajo (Bj), evidenciando más dificultad en la competencia pragmática. Ya para la evaluación final, los alumnos de ambas instituciones alcanzaron competencias con desempeño alto (A) y superior (S) con diferencias mínimas entre resultados, sin embargo, la competencia lingüística para el grupo A, presentó mejores calificaciones en comparación al grupo B. En todos los casos, se daba una retroalimentación al final de cada proceso evaluativo. En este sentido, para Castro et al. (2018), las rúbricas permiten evaluar las diferentes competencias del habla inglesa, al ser indagado constantemente y siendo dinamizador de la enseñanza entre estudiante y docente.

Por otro lado, dichos antecedentes presentaron investigaciones donde la rúbrica se muestra como el puente entre una evaluación de carácter tradicional y sumativo con la que representa la evaluación de tipo formativo, que enriquece diferentes competencias comunicativas entre ellas la escritura, teniendo ésta gran impacto para la comprensión de textos. La investigación “*La rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura*”, propuesta por Calle Álvarez (2020), utiliza la rúbrica de autoevaluación para *favorecer que el estudiante sea más autónomo y autor reflexivo de su producción textual*, generando escritos en diferentes áreas del conocimiento donde la

responsabilidad es de todas las áreas, y no es exclusividad del lenguaje. De esta forma, los estudiantes pudieron presentar su autoevaluación, la cual permitió en cada estudiante reconocer cual fue su desempeño y sus avances durante las sesiones propuestas, donde la comprensión de textos le permitió tomar una postura, además de cuestionarse sobre lo que sabe y lo que debe aprender en inglés. Según la autoevaluación de los grupos participantes, 9 estudiantes reconocen estar en un nivel superior, 10 de ellos consideran que poseen un nivel *alto*, 8 expresan que se encuentran en un nivel *básico* y ninguno de ellos considera estar en nivel *bajo*. Con lo anterior, se determina o se comprende que, aunque la mayoría de los estudiantes no considere estar en nivel de competencia bajo o básico, ambos grupos requirieron alcanzar mejores competencias en el idioma, lo que refiere a la comprensión de textos en el nivel literal y perfeccionar sus habilidades para alcanzar el nivel superior deseado. Para ello, es indispensable proveer a los docentes de herramientas didácticas idóneas que les permita orientar los procesos, los cuales favorecerán el intercambio y aprendizaje de los saberes. Por otro lado, las diferentes competencias comunicativas, se ven relacionadas unas con otras, es decir, no se puede tener una buena comprensión de texto si antes no existe una buena escritura como lo menciona Solé (1987), donde el proceso de una buena comprensión de textos radica en la importancia dada a la grafía. De la misma forma, la autoevaluación allí presentada como lo manifiesta Alcón (2016), da a los mismos estudiantes la posibilidad de evaluar su trabajo y el de sus pares mejorando sus habilidades y destrezas.

Otras investigaciones favorecieron el desarrollo de la ponencia en curso, dando claridad a la utilización de la rúbrica en la enseñanza del inglés y sus competencias comunicativas. La investigación realizada por Fraga (2020) en la Universidad A Coruña

denominada *La adaptación de las rúbricas de destreza oral al MCER: Trinity College y EOI*, así como, *Malaysian Speaking Proficiency Assessment Effectiveness for Undergraduates Suffering from Minimal Descriptors*, propuesta por Mustafa et al (2019), presentan y diseñan una rúbrica con su escala de valoración correspondiente a lo dispuesto por el MCER, la cual les facilitara evaluar la competencia oral y discursiva, permitiendo ubicar a los estudiantes en un nivel A2 de acuerdo a los temas relacionados a la guía referente de enseñanza. En este contexto, las actividades propuestas por los docentes investigadores, diseñan e implementan la rúbrica de acuerdo a lo dispuesto en los estándares de la guía 22 del Ministerio de Educación Nacional, así como los lineamientos dados por el Marco Común Europeo, determinando también escalas de valoración pertinentes en el nivel A2. Por medio de las actividades sugeridas los estudiantes empezaron a ser conscientes sobre el aprendizaje de vocabulario al igual que lo proyectado en cada competencia. Aunque se logró una mejoría en esta sesión, no se pueden dejar a un lado las dificultades en comprensión de lectura en inglés para ambos grupos participantes.

De esta forma, las competencias comunicativas mencionadas por el Instituto Cervantes (2002), resalta los conocimientos, destrezas y habilidades, desde la lingüística, la sociolingüística y lo pragmático, en donde cada estudiante se le permita ser valorado de manera integral por su idoneidad al igual que sus capacidades. Por tanto, para dar validez y una valoración a sus conocimientos es indispensable tener claros cuales son los indicadores apropiados para su evaluación. A la vez, facilitó el tener en cuenta aspectos dentro de la rúbrica, como los relacionados a los indicadores de autoevaluación, donde las rúbricas para Tobón (2020), permiten conocer el nivel que se tiene, además de determinar qué criterios se

necesitan para obtener el máximo desempeño en un área específica, en búsqueda de una formación continua basados en los aspectos a mejorar.

En consecuencia, los resultados aquí expuestos obtenidos con el apoyo de la rúbrica, facilitaron a los estudiantes de grado 8 en las dos I.E, entender de manera clara, la función y utilidad del instrumento evaluador, al poder interpretar los resultados obtenidos en cada sesión como lo plantea Solé (1987) quien nos muestra de esta forma, para la comprensión literal de textos en inglés se hace indispensable implementar herramientas didácticas por parte del docente, así como de los estamentos nacionales, en busca de mejores resultados en las diferentes pruebas de tipo institucional o del orden nacional. Por otro lado, la rúbrica permitió a los estudiantes al igual que a los docentes, trabajar de manera efectiva en la valoración formativa, al tener claridad en cada uno de los indicadores suministrados en la herramienta evaluativa donde la retroalimentación puede explicar dudas o ratificar fortalezas después de cada actividad.

De esta manera se puede evidenciar la importancia de la herramienta evaluativa, y junto con los diferentes elementos de la competencia comunicativa con relación a la enseñanza del inglés, se hacen visible entonces en los desempeños de los estudiantes. Para ello, el Marco Común Europeo (2002), determina las competencias propias que permiten al ser humano desenvolverse efectivamente con el uso de la lengua, elementos indispensables en la realización de la rúbrica de la investigación. En la misma línea, el Ministerio de Educación Nacional presenta los Estándares Básicos de Competencia, los cuales fueron tenidos en cuenta como indicadores fundamentales y útiles en la evaluación de carácter formativo, tal como lo propone Tobón (2020) donde valida la utilización de las rúbricas que permiten identificar el nivel que se tiene en un área determinada. Así como, permitir una

mejor gestión de la formación continua; del mismo modo, para Silvestri y Oescher (2006), la rúbrica se convierte en un instrumento confiable, que califica de manera transparente pruebas o evaluaciones, aminorando la subjetividad. A pesar de todo, existen contradictores que piensan distinto, para Kohn (2006) las rúbricas no deben utilizarse como herramienta de instrucción ya que los estudiantes pueden escribir con menos análisis y bajo contenido de intelecto. Aun así, es necesario implementar esta clase de herramientas en todos los ámbitos de la educación, ya que favorecen no solo la lectura sino los demás componentes comunicativos. Así pues, los resultados de la investigación no siempre se dan en el corto plazo, se necesita proyectarlo en el tiempo favoreciendo la evaluación formativa, permitiendo al estudiante ser consciente de su labor al ser el mismo quien pueda también evaluar su desempeño frente a las actividades propuestas por el docente y mediadas en lo posible por elementos tecnológicos. Por ello, Elliot (2000) plantea la resolución de problemas de manera práctica dentro de cada contexto educativo permitiendo la interacción de quienes participan, en vez de enfocarse en los problemas más teóricos y complejos. En este contexto, las rúbricas de autoevaluación pueden ser un insumo de características especiales, que fomente la formación en valores del ser humano que tenemos a cargo enseñar.

Por consiguiente, los resultados obtenidos dentro de la investigación favorecen en gran medida el desarrollo de esta clase de herramientas al igual que los resultados obtenidos en las investigaciones encontradas, las cuales impactan de manera positiva en los educandos de las instituciones educativas del país. Es evidente, que se necesita continuar indagando en esta clase de instrumentos, cada docente debe adoptar y actualizar sus

herramientas didácticas, así como pedagógicas que consecuentemente permitirá en el futuro llegar a una valoración de calidad y de carácter formativo en el estudiante.

Conclusiones

La presente investigación se centró en el diseño e implementación de una rúbrica para evaluar el nivel literal de comprensión lectora en inglés, igualmente fomentar la evaluación formativa a través de la misma. La rúbrica facultó al docente tener una perspectiva clara de las competencias a alcanzar por cada uno de los estudiantes dentro del aula de clase. La investigación aquí desarrollada e implementada por los docentes permitió llegar a las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes de los colegios participantes, pudieron ser valorados de acuerdo a los criterios establecidos por el docente plasmados en la herramienta evaluativa, donde cada alumno pudo conocer las características y componentes requeridos para llevar a cabo una valoración de carácter formativo.
- Se pudieron establecer dentro de la rúbrica los componentes necesarios para desarrollar a cabalidad el proceso formativo, los cuales se rigen por los estándares básicos de competencia suministrado por la guía 22 del MEN en consonancia con lo dispuesto por el MCER (2002), los cuales determinan los lineamientos metodológicos para la enseñanza del inglés además de presentar juicios precisos para el estudiante, e indicadores adecuados para el proceso en curso.
- Se diseñó una rúbrica de carácter analítico basados en los estándares básicos, así como los niveles de desempeño, permitiendo al estudiante conocer los criterios evaluativos, sus escalas de valoración y las competencias comunicativas, a la espera de alcanzar cada una de ellas.
- La implementación de la rúbrica, permitió llevar a cabo la evaluación

formativa del estudiante, así como evaluar el nivel literal de comprensión lectora en inglés. Siendo la rúbrica el instrumento evaluador en la comprensión de textos en el nivel literal en inglés, esta da paso a la adquisición de los saberes esperados en los estudiantes, donde son conscientes del proceso para llegar a una evaluación formativa.

- Por otro lado, la rúbrica permitió dar a conocer a los estudiantes qué fue lo evaluado en la comprensión de textos en una lengua extranjera, llevándolos a regular su conocimiento, quienes otorgaron una valoración en su desempeño, de esta forma, la evaluación formativa toma fuerza, ya que no solo se trata de proporcionar información por parte del docente si no que permita también la reflexión y crear espacios de aprendizaje y desarrollo de competencias en los educandos.

En esa misma línea, se hace indispensable el desarrollo e implementación de nuevas y mejores estrategias que permitan al estudiante tener claridad de qué y cómo será su proceso de evaluación dentro del aula de clase, favoreciendo en los estudiantes habilidades pertinentes a un mundo globalizado tal como lo plantea la OCDE, además de lograr con facilidad las habilidades necesarias para el siglo XXI. En este sentido la rúbrica puede ser vista como una estrategia óptima que facilita en el docente la evaluación asertiva y equitativa. De igual modo, que permita al estudiante ser consciente de su desarrollo social y eficaz dentro de una comunidad.

Por otro lado, el desarrollo de competencias lingüísticas en este caso el inglés como lengua extranjera en las instituciones públicas debe apostar a la lectura de textos en dicho idioma, teniendo en cuenta que, aprender una lengua diferente a la materna no radica solo

en el hecho de hablarla, sino en manejar cada una de sus habilidades, así como ser competentes en ellas.

Igualmente, con la rúbrica se aplicaron estrategias de aprendizaje distintas a las tradicionales tanto en su proceso formativo como colaborativo, es decir, con el apoyo de sus pares académicos se vieron reflejados algunas mejorías en su capacidad de aprehensión del saber deseado, de igual manera recibir la retroalimentación necesaria aclarándoles cuales fueron sus fortaleza y debilidades, así como resolver dudas e inquietudes en las lecturas analizadas.

Para finalizar, en los resultados obtenidos en cada una de las sesiones, se evidenció un progreso significativo en la comprensión de textos en cada uno de los estudiantes presentes en la investigación. En ambas modalidades tanto presencial como virtual la mayoría de los estudiantes, tuvieron valoraciones sobresalientes en la evaluación final (alto y superior), permitiendo reconocer en la rúbrica una herramienta pertinente y necesaria para realizar una evaluación coherente y veraz, además de la retroalimentación necesaria en busca de una evaluación formativa la que permita dar al estudiante el insumo necesario de cómo y hacia donde se enfoca el aprendizaje en cuestión. Aun así, se requiere de mejoras para los tiempos en la presentación de cada una de las actividades. Es decir, se debe socializar la rúbrica con más tiempo en cada una de las instituciones que la puedan requerir, la cual obtendría mejores resultados a largo plazo. En esta forma, la rúbrica ha demostrado una verdadera utilidad en la comprensión de diferentes aspectos a evaluar dentro de un ambiente escolar, donde los beneficiados no solo serán los estudiantes, sino también los

docentes, quienes podrán otorgar de manera clara y coherente, valoraciones más justas, así como equilibradas en el proceso formativo del estudiante.

Limitaciones

Durante el proceso investigativo, en el diseño e implementación de la rúbrica como herramienta para evaluar la comprensión de texto en el nivel literal en inglés, se presentaron diferentes dificultades para el desarrollo de dicho instrumento frente a los grupos. Este proceso se dio durante el confinamiento dado por la pandemia del COVID-19, donde el grupo A, desarrolló su investigación con solo 14 estudiantes de 35 matriculados de manera presencial, divididos en dos grupos y sesiones. Los estudiantes presentes en la investigación, no se les permitió llegar al mismo tiempo debido al distanciamiento físico necesario para poder desarrollar las clases en los colegios públicos colombianos. Fue necesario adecuar la presentación de cada lectura, a los tiempos y horarios permitidos por el ministerio de Salud y el Gobierno Nacional, lo cual retrasó la realización de las lecturas sustancialmente.

Por otro lado, el grupo B debió realizar las actividades mediante la virtualidad, es decir, los encuentros docentes estudiante se dieron mediados por las TIC, lo que no permitió la interacción directa con los grupos al no hacer una presentación y retroalimentación grupal, así como aclarar las dudas entre pares académicos. En algunas ocasiones, los encuentros se hacían de manera separada o en horarios distintos a la jornada normal de clase. Por otro lado, la deserción de algunos estudiantes conllevó a que se incorporaran nuevos estudiantes y comenzar con estos nuevamente el proceso, atrasando sustancialmente la investigación.

Recomendaciones

La presente investigación a lo largo de su implementación presentó una serie de inconvenientes que en gran parte tuvieron relación con lo sucedido en el mundo por el Covid-19, dejando entrever los grandes retos que tiene la educación y las falencias en infraestructura que posee un país como Colombia. Por esta razón, como primera recomendación se sugiere que la enseñanza y manejo adecuado de las TIC sea un tema importante en el proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes e incluso docentes presentan falencias en algunas competencias en dicho ámbito, lo que puede crear aún más problemas al momento de aplicar instrumentos y proyectos investigativos mediados por plataformas virtuales, aplicaciones y diversos dispositivos electrónicos. En otras palabras, pensar en una educación inclusiva y de calidad, es pensar que “las nuevas tecnologías también tienen la posibilidad de transformar los sistemas de educación y mejorar los resultados de aprendizaje” (OCDE, 2019), y es este tipo de transformación la que se debe hacer en las instituciones educativas para que las prácticas pedagógicas demuestren que la rúbrica es una alternativa innovadora para la evaluación y, por consiguiente, incide en las metodologías de enseñanza en busca de la calidad educativa. En segundo lugar, la evaluación formativa debe hacerse en espacios en donde el docente y los estudiantes interactúen de manera continua y en un contexto presencial, porque “la evaluación formativa es una práctica centrada en el aprendizaje de los estudiantes que realimenta oportunamente respecto a los logros alcanzados en los progresos” (Ascurra, 2021, p.116). Después de todo, y como lo plantea la autora este tipo de prácticas pedagógicas debe observar los logros de quienes se evaluán y a su vez retroalimentar el proceso de aprendizaje. En tercer lugar, las rúbricas como instrumentos de evaluación se deben aplicar con mucho más tiempo del que se estipuló en este estudio ya que tanto docentes como

estudiantes de bachiller no están acostumbrados a este tipo de herramientas lo que puede demorar aun más la aplicación del mismo. Por otro lado, se requiere de mayor número de encuentros con los alumnos que permitan un mejoramiento en la adquisición de saberes, así mismo, se demanda el compromiso de cada una de las instituciones educativas en la divulgación e implementación de este tipo de herramientas que lleven a estandarizar la valoración de los estudiantes en cada uno de los colegios tanto públicos como privados, en pro del mejoramiento de la comprensión lectora en todos sus niveles.

Finalmente, para evaluar competencias en inglés se debe entonces, partir de modificar las metodologías tradicionales y numéricas en donde se designan notas por cumplir la meta del curso, modulo o grado. Además, la enseñanza del inglés como lengua extranjera debe incluir cada habilidad del idioma, así como la exposición al mismo de manera frecuente, ya que en la mayoría de ocasiones se suele trabajar otros aspectos de la lengua dejando a un lado la comprensión de lectura, por temas de tiempo, espacio, población o infraestructura.

5 Referencias Bibliográficas

- Alcón, M. (2016). La rúbrica como instrumento de evaluación en los estudios universitarios. *Revista Observar*, 10(1), 1-15.
- Alviárez, L., Romero, L., García, K., y Torres, A. (2017). La sintaxis del inglés y su influencia en la comprensión de textos. *Revista Telos*, 19(1), 102-113. Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Guía de uso: evaluación formativa. Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje*. Santiago de Chile.
- Acurra, R. M. (2021). Rúbrica pedagógica para desarrollar la evaluación formativa en los estudiantes del nivel secundaria de una institución educativa particular en el distrito de San Miguel. *Universidad San Ignacio de Loyola*. Obtenido de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/11242/1/2020_Acurra%20Lozada.pdf
- Avellaneda, J. C., Izquierdo, A., y Ortiz, H. (2016). Evaluación de aprendizajes mediante rúbricas en la asignatura de inglés en los grados séptimos de la Institución educativa Bicentenario. [Tesis de especialización, Universidad Santo Tomás]. Obtenido de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2194/Avellanedajuan2016.pdf?sequence=1>
- Ayhan, Ü., y Türkyılmaz, M. (2015). Key of Language Assessment: Rubrics and Rubric Design. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(2), 82-92.
- Barrera, H. M. y Barragán, T. (2017). Las competencias lingüísticas español-inglés en el sistema educativo Ecuatoriano [congreso]. *I congreso de: Ciencia, Sociedad e Investigación Universitaria*. Ambato, Ecuador.
<http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2047>
- Barreto, M. J., Leguizamón, M., y Torres, J. (2016). La comprensión lectora a través de las guías de aprendizaje en la escuela nueva. *Educación y Ciencia*(19), 163 - 172.
- Barrios, O. (2018). Uso de rúbricas. *Universidad Tecnológica y Metropolitana*, 1-27.
- Basto, C. A., Correa, M. Á., y Escobar, R. (2017). Método para el aprendizaje del vocabulario inglés en estudiantes de ingeniería de sistemas de la universidad de la Amazonia. *Ingenium*, 18(36), 101 -109
- Becerra, G. M., y Ruiz, J. (2010). La formación por competencias y la calidad de la educación. *Revista TEORÍA Y PRAXIS INVESTIGATIVA*, 5(1) 13-18.
- Berenguer-Román, I. L., Roca-Revilla, C. M., y Torres-Berenguer, e. I. (2016). La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. *Ciencias de la educación*, 2(2), 25-31

- Black, P., y Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 551-575.
- Bonilla, C. P., Olivella, M. C., y Bastidas, C. (2021). El diario de campo como estrategia educativa/reflexiva en la práctica quirúrgica de enfermería. *Ciencia e Innovación en Salud*, 51-64. doi:DOI 10.17081/innosa.115
- Cabrera, L. (2017). La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima. *Revista Educación*, 26(51), 137-157.
- Castro, N. E., Ruiz, A. A., y Camacho, P. (2018). Rúbrica y su incidencia en el desarrollo de la destreza del habla en el idioma inglés. *Revista Magazine de las Ciencias*, 3(2), 83-94.
- Calle-Álvarez, G. Y. (2020). La rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura. *Rev.investig.desarro.innov*, 10(2), 323-335.
- Camacho, O., y Asunción, A. (2020). La Evaluación Formativa: Una ruta para aprendizaje de la resolución de problemas. Obtenido de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/6451/La%20evaluaci%C3%B3n%20formativa.%20una%20ruta%20para%20el%20aprendizaje%20de%20la%20resoluci%C3%B3n%20de%20problemas..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Caminero, P. (2021). La evaluación en los libros de texto de inglés como segunda lengua: un análisis comparativo cualitativo. 1-59. Obtenido de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/48690/Caminero_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Caracas, B. P., Y Ornelas, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles Educativos*, XLI(164), 8-27. doi:DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. 21-43. obtenido de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Cassany, D. (2009). Leer para Sophia. 1-92. Obtenido de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22473/Cassany_leerparasofia.pdf
- Casco, G., y Calderón, A. (2020). Rúbrica, un camino para evaluar objetivamente el aprendizaje en el aula virtual. *Revista Multi-Ensayos*, 6(11). doi:<https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i11.9282>
- Castellanos, M. E., y Guataquira, C. (2020). Factores que causan dificultad en los procesos de comprensión lectora de estudiantes de grado cuarto de la IED el Porvenir. [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Obtenido de

https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/16635/1/2020_factores_causa_n_dificultad.pdf

- CEPAL- UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL, UNESCO.
- Cervantes, R. D., Pérez, J. A., y Alanís, M. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema Conalep: Caso específico del plantel N° 172, de ciudad Victoria Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 73-114.
- Chamorro, M. C. (2019). a influencia de la evaluación formativa en el aprendizaje de los idiomas extranjeros. *Societas. Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas*, 22(1), 1-7. Obtenido de <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/341/3411771003/index.html>
- Chowdhury, F. (2019). Application of Rubrics in the Classroom: A Vital Tool for Improvement in Assessment, Feedback and Learning. *International Education Studies*, 12(I), 61-68.
- Chacón, M. (17 de Febrero de 2022). Pruebas Saber 11: preocupantes resultados de la educación del país. *El Tiempo*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/pruebas-saber-11-resultados-son-peores-que-hace-siete-anos-652099>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*(161), 34-39.
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Common European Framework of Reference for Languages. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages; Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Cortés, C. A. (2018). valuación de Aprendizaje del Inglés como Resultado de la Intervención Metodológica Aula Invertida en el Colegio Lesil, año 2018. [Tesis de Maestría, Universidad Internacional Externado de Colombia] Obtenido de <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/c03896df-7fe4-42f0-81a8-98c98bbaecc9/content>
- Criollo-Vargas, M. I., Torres-Criollo, L. M., Lizaldes-Espinosa, O. V., Ramírez Coronel, A. A., Sarmiento-Pesántez, M. M., Cordero-Zumba, N. B., . . . Cárdenas-Cordero, A. (2020). Competencias Lingüísticas de los Docentes de Inglés en relación a los estándares de desempeño profesional en un mundo globalizado. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(8), 1005-1014. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.4545798>

- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana UNESCO.
Obtenido de
http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Quality Research*. Texas: SAGE Publications, Inc.
- Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿ Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 7-36. Obtenido de
<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Díaz-Barriga, F., y Hernandez, G. (2002). Estrategia docente para un aprendizaje significativa. Una interpretación constructiva. Mexico D.F: McGRAW HILL INTERAMERICANA EDITORES, S. A. de C. V. Obtenido de
<http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Educacion%20Primaria/Repositorio%20Planeacion%20educativa/diaz-barriga---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Díaz, M. M. (2018). Impacto de la retroalimentación y la evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de Biociencias. *Educación Médica Superior*, 147-156.
- Dorantes, J. A., y Tobón, S. (2017). Instrumentos de evaluación: rúbricas socioformativas. *Praxis Investigativa ReDIE*, 9(17), 79-86.
- Durango, Z. R. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(51), 156-174. Obtenido de
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/850/1368>
- El Tiempo.(26 de Abril de 2021). Estudiantes Colombianos se rajan en comprensión lectora. *El Tiempo*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/dia-del-idioma-estudiantes-del-pais-con-bajo-nivel-de-comprension-lectora-583378>
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Marata SL.
- English Profile (2015). *The CEFR for English*. Cambridge, UK: Cambridge University
- Escobar, J. y Jiménez, F. (2019). *Comprensión lectora en inglés mediante el uso de herramientas interactivas en la básica secundaria*. [Tesis de maestría, Universidad de la Costa CUC]. Archivo digital.
<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5883/Compresi%C3%B3n%20lectora%20en%20ingl%C3%A9s%20mediante%20el%20uso%20de%20herramientas%20interactivas%20en%20la%20b%C3%A1sica%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Press. Disponible en web: <https://www.englishprofile.org/the-cefr/cefr-for-teachers-learners>

Espejel, A., Molina, R., y Calderón, E. (2016). Ventajas y desventajas del modelo de competencias en el nivel medio superior, Tlaxcala, México. *Educación Jovenes*, 161-184.

Espinosa, M. T. (2013). Evaluación de competencias mediante rúbrica. Importancia de las matemáticas en la evaluación de competencias genéricas. *Historia y Comunicación Social*, 18, 243-255. doi:http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44240

Estebarez, J. M. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 381-404. Obtenido de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/49036>

Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., y Lugo-Vásquez, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3), 363-381.

Fontes, O. L., González, L., y Rodríguez, M. (2020). La comprensión lectora: una prioridad para el desarrollo profesional del maestro en formación. *Transformación*, 16(2), 388-404.

Fraga, L. (2020). La adaptación de las rúbricas de destreza oral al MCER: Trinity College y EOI. *Skopos*, 67-80.

Galicia, L. A., Balderrama, J. A., Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Revista Apertura*, 9(2), 42-53.

García, G. d., y Tovar, O. D. (2017). El proceso de comprensión lectora y el uso de la pregunta exploratoria en secundaria. [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa] Obtenido de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/76/15249756%20y%2085445862.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García, J. M., Farfán, J. F., Fuertes, L. C., y Montellanos, A. (2021). Evaluación formativa: un reto para el docente en la educación a distancia. *Delectus*, 4(2), 45-54.

García, J., y García, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 47(2), 47-70. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032012000200002>

Garzón, L. D. (2018). Comprensión de lectura en los niveles literal e inferencial de los estudiantes de segundo grado de la institución educativa Gonzalo Rivera Laguado, Cúcuta, Norte de Santander. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Obtenido de https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2543/2018_Tesis_Garzon_Castillo_Leidy_Dorelly.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Gatica-Lara, F., y Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Elsevier*, 2(1), 61-65.
- Guerrero, C., y Narváez, G. (2013). Las competencias: una propuesta conceptual hacia la unificación multidimensional en el contexto de los recursos humanos . *European Scientific Journal* , 391-402. Obtenido de https://core.ac.uk/display/328024035?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1
- Guarín, M. d., y Ramírez, M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés -como lengua extranjera- en estudiantes de quinto de primaria. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 10(2), 59-78.
- Gutierrez, M. R., y Moreno, M. (2015). Fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés a partir de la identificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de educación media de la institución educativa laura vicuña en chía. [Tesis de Maestría, Universidad la Gran Colombia]. Obtenido de https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/3865/Fortalecimiento_competencia_comunicativa_ingl%C3%A9s.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Herrera, J. C. (2020). Evaluación de la calidad en la educación básica y media en Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2), 125-144. doi:<https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.08>
- Holguín, E. Y. (2018). Comprensión de lectura desde la percepción de los docentes de inglés -lengua extranjera. *Revista Intaremericana de Investigación, Educación y Pegagogía*, 61-76.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya.
- Juan, A. D., y García, I. (2012). "Los diferentes roles del profesor y los alumnos en el aula de lenguas extranjeras". *Didactica* 21(38), 1-8.
- Kemmis, S. (6-8 de Noviembre de 1980). Action Research in Retrospect Androspect. 1-22. Recuperado el 5 de Abril de 2022, de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED200560.pdf>
- Kohn, A. (2006). The Trouble with Rubrics. *English Journal*, 95(4), 12-15.
- Latorre, A. (2005). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Laura, K., Noa, S., Noa, S., Alburqueque, M., Medina, G., y Pilicita, H. (2021). Una nueva perspectiva desde la enseñanza de inglés. El aprendizaje invisible y sus aportes en a adquisición de una lengua extranjera. *Revista Innova Educación*, 3(3), 140-148. doi:DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.009>

- Le Gal, D. (2018). Enseñanza del inglés en Colombia: un necesario cambio de paradigma. *Matices en Lenguas Extranjeras (MALE)*(12), 156-190. doi:<https://doi.org/10.15446/male.n12.73267>
- Leguizamón, L. C. (2018). Pedraza, Enseñanza del inglés desde el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras "CLIL" en la IED Leonardo Posada. [Tesis de maestría, Universidad Libre]. Obtenido de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15973/TESIS%20FINAL%20CD.pdf?sequence=1>
- Ley General de Educación Ley 115 . (1994). Ley General de Educación Ley 115 . 1-50. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Librada, M., Gómez, L. E., y Zúñiga, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Revista Conrado*, 14(63), 196-207
- Lizitza, N., y Sheepshanks, V. (2020). Educación por competencias:cambio de paradigma del modelo enseñanza-aprendizaje. *RAES*(20), 89-107.
- López-Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesoraro. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 20(1), 311-322.
- Lorduy, D., Heraz, J. D., y Jerez, S. (2012). Estandares de competencias e integracion de habilidades en la enseñanza del inglés: es posible? *Zona Próxima*, 108-131.
- Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. A., Martínez-Cantero, D. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía- Pensamiento*, 245-264. doi:DOI: <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>
- Mallén, D. (2017). Los instrumentos de evaluación en la clase de inglés de 4° de la ESO de Cataluña. Barcelona: Universidad Internacional de la Rioja. [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de la Rioja] Obtenido de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4714/MALLEN%20BOSCH%20C%20DAVID.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, L. A. (2016). La Observación y el Diario de Campo en la definición de un tema de Investigación -. *Perfiles libertadores*, 73-80. Obtenido de <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Martínez, R. E. (2016). Rúbricas en la evaluación de la expresión oral del inglés en los y las estudiantes de los terceros años de bachillerato paralelos A y B de la Unidad Educativa María Angélica Idrobo período académico 2015-2016. [Tesis de Maestría, Universidad Central del Ecuador] Obtenido de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/12100/1/T-UCE-0010-088-2016.pdf>

- Matamoros, L. y Zamora, M. (2015). Competencias del docente de idioma inglés en el ámbito de la enseñanza pública, privada y universitaria. *ResearchGate*, 1-22.
- Méndez, J. A. (2013). Fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes de grado noveno mediante la producción escrita de historias de vida. [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica Virtual] Obtenido de <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/619538/TESIS%20Johanna%20M%C3%A9ndez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. *Serie Guías N° 22*, 1-42.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Plan Decenal de Educación 2006-2019. 1-277. Obtenido de <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Plan-Decenal-de-Educaci%C3%B3n-2006-2016.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290 2009. República de Colombia*.
- Ministerio de Educación Nacional. (25 de Junio de 2010). Evaluación. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-179264.html#:~:text=La%20evaluaci%C3%B3n%2C%20como%20elemento%20regulador,evaluaci%C3%B3n%20mejora%20la%20calidad%20educativa>.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Way to go 8th. Bogotá D.C Colombia <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/way-go>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento*. Bogotá: Legis S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (09 de Enero de 2018). Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Educacion-Privada/Calidad/364450:Lengua-Extranjera>
- Ministerio de Educación Nacional. (21 de Agosto de 2019). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-387867.html?_noredirect=1
- Mustafa, K., Malik, S. A., y Eng, L. (2019). Malaysian Speaking Proficiency Assessment Effectiveness for Undergraduates Suffering from Minimal Descriptors. *International Journal of Instructio*, 12(1), 1059-1076.
- OCDE. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE*. España: Instituto de Tecnologías Educativas.
- OCDE. (2019). Estrategia de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor. España: Fundación Santillana, 2019. para la edición en español. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.

- OECD. (2018). Programm for International Students Assessment (PISA) Results from PISA 2018. Obtenido de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Ortiz, J. P. (2016). Principios de evaluación en el idioma inglés. 1-34. Obtenido de https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/605/?utm_source=ciencia.lasalle.edu.co%2Flic_lenguas%2F605&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Páez-Perez, V. (2001). El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. *Comunicación*, 11(003), 1-12. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/166/16611306.pdf>
- Patiño, R. C. (2021). Modelo de evaluación formativa para mejorar la competencia comunicativa del idioma inglés de los estudiantes de un instituto superior de Lima. Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola] Obtenido de <https://repositorio.usil.edu.pe/items/cd123fc6-4ab7-4a61-8523-0f3e5fe88e86/full>
- Peña, J. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Educere*, 4(11), 159-163. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601104.pdf>
- Pérez-Van-Leenden, M. d. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192. doi:doi: 10.11144/Javeriana.m10-20.ncev
- Perilla, J. S. (2018). Las competencias como un enfoque educativo para el diseño curricular desde el eclecticismo reflexivo. En J. S. Perilla, *Aprendizaje basado en competencias: un enfoque educativo ecléctico desde y para cada contexto* (págs. 43-68). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. Escuela de Educación; Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito. Obtenido de <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1265/Aprendizaje%20competencias.pdf?sequence=1>
- Pidello, M. A., & Pozzo, M. I. (2015). Las competencias: apuntes para su representación. *Revista Iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 8(1), 41-49.
- Ramos, B. (2018). *Sentidos de la formación de educadores en Idiomas Modernos en la Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia* (Vol. Tomo No. 11). Tunja: Editorial Uptc.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2021): *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>>. [06-30-2022] Obtenido de <https://dle.rae.es/leer?m=form>
- Rey, A. d., y Sanchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*(15), 233-246.

- Ríos, D., y Herrera, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educ. Pesqui*, 43(4), 1073-1086. doi:DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201706164230>
- Rivera, J. L. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de investigación educativa*, 47-52.
- Roncacio, S. P. (2021). Buenas prácticas de enseñanza y evaluación del inglés como lengua extranjera en Zipaquirá (Colombia). [Tesis de Doctorado, Universitat de València]. Obtenido de <https://mobiroderic.uv.es/bitstream/handle/10550/79787/TESIS%20DOCTORAL%20SANDRA%20RONCANCIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *IN.Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
- Rojas, G. P., Vargas, O. L., y Medina, N. (2016). Comprensión lectora: un proceso permanente. *Revista Educación y Ciencia*(19), 243-251.
- Romero, C. (2005). la categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.
- Sáenz, O. L. (2017). Rúbrica como herramienta pedagógica de evaluación en la asignatura de inglés, con los estudiantes de grado sexto de la institución educativa Leonidas Rubio Villegas. [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]. Obtenido de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2001/1/APROBADO%20OLGA%20LUCIA%20SA%CC%81ENZ%20RIVERA.pdf>
- Silva-Zavaleta, S. A. (2021). La comprensión lectora y los avances en la educación básica regular. *Polo del Conocimiento*, 963-977.
- Silvestri, L., y Oescher, J. (2006). Using Rubrics to Increase the Reliability of Assessment in Health Classes. *International Electronic Journal of Health Education*, 25-30.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 1-13.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia. Obtenido de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 177-179. doi:DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>

- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: Marco y estrategia. *Educación XXI*, 15, 17-40. doi:DOI:10.5944/educxx1.15.2.125
- Tello, M. L., y Castrillón, H. (2016). *El campo de la evaluación Educativa en Colombia*. Cali: Editorial Bonaventuriana. Obtenido de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/4491/1/campo_evaluaci%C3%B3n_educativa_Colombia.pdf
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4ta ed.). Bogotá: ECOE.
- Tobon, S., Juárez-Hernández, L. G., Herrera-Meza, S. R., y Núñez, C. (2020). Evaluación de las prácticas directivas en directores escolares: validez y confiabilidad de una rúbrica. *ducación XXI*, 23(2), 187-210.
- Tolentino, H. (2021). Evaluación en la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero en la educación remota. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 1(1), 11-18. doi: <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v1i1.20669>
- Torres, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá: Afán Gráfico
- Torres, C. P. (2017). Aprender a Pensar y Reflexionar: propuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora. [Tesis de Maestría, Universidad Externado de Colombia]. Obtenido de https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/handle/001/491/CBA-Spa-2017_Aprender_a_pensar_y_reflexionar_propuesta_de_estrategias_cognitivas_y_metacognitivas_en_la_comprensi%C3%B3n.pdf;jsessionid=09F88D0EDF00CB80155D3B2F4161627B?sequence=11
- Torres, J. (2019). Positive Impact of Utilizing More Formative Assessment over Summative Assessment in the EFL/ESL Classroom. *Open Journal of Modern Linguistics*, 1-11.
- Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf>
- UNESCO. (2015). EL FUTURO DEL APRENDIZAJE 2. *Documentos de Trabajo*. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- UNIR. (09 de 03 de 2021). *UNIR. La universidad en internet*. Obtenido de <https://www.unir.net/educacion/revista/compreesion-lectora-ingles/>
- Vásquez, A. J. (2022). Comprensión lectora: fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 6(4), 618-633. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2607

- Vattøy, K.-D., y Gamlem, S. (2020). Interacciones y comentarios entre profesores y alumnos en las aulas de inglés como lengua extranjera. *Cambridge Journal of Education*, 50(3), 371-389.
- Villamizar, A. (2020). Evaluación de los niveles de comprensión lectora y su relación con la prueba Saber 11 en el área de lectura crítica. [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Obtenido de https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/11939/2020_Tesis_Al_ejandro_Villamizar_Echavarría.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Villota, M. G. (2020). La comprensión lectora una necesidad de los estudiantes de la Básica Secundaria colombiana. *Revista Conrado*, 16(74), 162-168.
- Zapata, L. A., y Carrión-Barco, G. (2021). Comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico reflexivo de los estudiantes de educación primaria. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 9(2), 6-16. doi:DOI: <https://doi.org/10.34070>

Anexo2

Carta de solicitud de permiso a los acudientes para implementar la investigación

Tuluá, 13 de agosto de 2021

Señores
Acudientes y/o padres de familia
Institución Educativa Técnica Occidente
Tuluá-Valle

Asunto: Solicitud de permiso para implementar tesis de maestría

Cordial saludo:

El motivo de esta carta es para solicitar permiso como acudiente, padre de familia o tutor para llevar a cabo la implementación de una tesis de maestría de la UCEVA bajo el nombre de *“diseño e implementación de la rúbrica como herramienta para evaluar la comprensión lectora en inglés, a nivel literal en los grados octavo (8°) de dos instituciones educativas públicas del Valle del Cauca”* la cual, será implementada con los estudiantes que de manera voluntaria quisieron pertenecer al proyecto de lectura, estos estudiantes están en grado 8 específicamente, 8-1, 8-2, 8-5 y 8-6.

Este proyecto ya cuenta con la aprobación de la rectora encargada, por lo tanto, los estudiantes que pertenezcan al proyecto y durante el proyecto serán evaluados con lo que hagan allí, por tal motivo no presentan los talleres normales de la asignatura de inglés.

De antemano agradezco la atención prestada

Atentamente,
Luisa Fernanda Ortiz Duque

Jose Felipe Paz Cordero
Acudiente

Sofía Paz Cordero
Estudiante

Anexo 3

Unidad didáctica la cual fue diseñada por los investigadores teniendo en cuenta

UNIDAD DIDÁCTICA

ASIGNATURA: inglés

NIVEL: A1- A2

GRADO: 8

NIVEL DE COMPRENSIÓN: literal

INSTITUCIÓN: Técnica Occidente/ Nuestra Señora De La Consolación

DOCENTES: Luisa Fernanda Ortiz/ Rodrigo Rivera Giraldo

OBJETIVO GENERAL: desarrollar la competencia lectora en el nivel literal de los estudiantes de grado 8

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- **Objetivo lingüístico:** identificar el significado del léxico en las lecturas propuestas.

- **Objetivo pragmático:** identificar las relaciones de causa y efecto en textos sencillos.

- **Objetivo sociolingüístico:** identificar los elementos culturales presentes en textos sencillos.

Sesión 1 (lectura de evaluación diagnóstica)

Fuente: lingua.com/es/ingles/lectura/preparing-food/

Actividad de inicio: se les enseña a los estudiantes palabras claves en inglés relacionadas a la comida.

Actividad de desarrollo: Entrega de la lectura *Preparing food*, a los estudiantes realizada en ambos contextos (virtual y presencial)

Actividad final: los estudiantes deben responder las 6 preguntas relacionadas a la lectura.

1. **What food the text is talking about?**
2. **Where did character eat his breakfast?**
3. **Was the character's name Jack? T (true) or F (false)**
4. **How did our character feel when he got into the kitchen?**
5. **What was the chair made of?**
6. **How long did the eggs cook?**
7. **Jack cooked in a skillet. What is another word for skillet?**

Instrumento evaluativo: rúbrica de comprensión lectora

Recursos: internet, computador, cuestionarios Google, video beam, fotocopias, recursos de la web, ejercicios de Agenda web y ESL Games

Sesión 2 (lectura *my town*)

Fuente: <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading/elementary-a2-reading/my-town>

Actividad de inicio: se les enseña a los estudiantes palabras claves en inglés relacionadas con los deportes. En virtualidad la docente hace uso de *flashcards* o imágenes sobre deportes al igual que de lugares.

Actividad de desarrollo: Entrega de la lectura *my town* a los estudiantes realizada en ambos contextos (virtual y presencial).

Actividad final: los estudiantes deben responder las preguntas de selección múltiple y las de falso o verdadero:

1) Check your understanding: multiple selection. Circle the things Alex writes about.

- a) The weather in Newquay.
- b) Places to visit in Newquay.
- c) Things to do in Newquay.
- d) Food in Newquay.
- e) History of Newquay.
- f) Where Newquay is located

2. Check your understanding: true or false

- a) Newquay is in the north of England.
- b) Newquay is near the coast.
- c) Newquay is a good place to go surfing.
- d) Alex loves to do outdoor activities.
- e) Coasteering is similar to surfing.
- f) There is a zoo in Newquay.

Instrumento evaluativo: rúbrica de comprensión lectora

Recursos: internet, computador, cuestionarios Google, video beam, fotocopias, recursos de la web, ejercicios de Agenda web y ESL Games

Sesión 3 (lectura *Bear Cries Over Lost Habitat*)

Fuente Libro *Way to Go 8* de Ministerio de Educación Nacional, (página 16)

Actividad de inicio: se les enseña a los estudiantes palabras claves en inglés relacionadas con los animales y el medio ambiente. En virtualidad la docente hace uso de *flashcards* o imágenes sobre medio ambiente.

Actividad de desarrollo: Entrega de la lectura *Bear Cries Over Lost Habitat* a los estudiantes realizada en ambos contextos (virtual y presencial).

Actividad final: el estudiante responde las tres preguntas relacionadas con el inicio, nudo y desenlace de la lectura.

- a) **What is the story about?**
- b) **What happened at the beginning?**
- c) **What happened at the end?**

Instrumento evaluativo: rúbrica de comprensión lectora

Recursos: internet, computador, cuestionarios Google, video beam, fotocopias, recursos de la web, ejercicios de Agenda web y ESL Games

Sesión 4 (lectura *The Myth of Narcissus*)

Fuente Libro Way to Go 8 de Ministerio de Educación Nacional (página 72)

Actividad de inicio: se les enseña a los estudiantes palabras claves en inglés relacionadas con la belleza. En virtualidad la docente hace uso de *flashcards* o imágenes con vocabulario sobre flores, personas y belleza

Actividad de desarrollo: Entrega de la lectura *The Myth of Narcissus* a los estudiantes realizada en ambos contextos (virtual y presencial).

Actividad final: los estudiantes responden las preguntas acerca del mito de Narciso

1. Who are the characters?
2. What happened to the characters?
3. What were the obstacles?
4. How did the story end?

Instrumento evaluativo: rúbrica de comprensión lectora

Recursos: internet, computador, cuestionarios Google, video beam, fotocopias, recursos de la web, ejercicios de Agenda web y ESL Games

Sesión 5 (lectura *Stop Verbal Abuse By: Cecilia Rodríguez*)

Fuente Libro Way to Go 8 de Ministerio de Educación Nacional (página 103)

Actividad de inicio: se les enseña a los estudiantes palabras claves en inglés relacionadas con la belleza. En virtualidad la docente hace uso de *flashcards* o imágenes con vocabulario sobre flores, personas y belleza

Actividad de desarrollo: Entrega de la lectura *Stop Verbal Abuse By: Cecilia Rodríguez* a los estudiantes realizada en ambos contextos (virtual y presencial).

Actividad final: los estudiantes responden la encuesta de si o no

- 1) **Have you ever called a classmate name?**
- 2) **Have you ever insulted a friend?**
- 3) **Have you ever laughed at someone's appearance?**
- 4) **Have you ever shouted a someone?**
- 5) **Have you ever threatened a someone?**
- 6) **Have you ever posted negative comments about someone on social media?**

Instrumento evaluativo: **rúbrica de comprensión lectora**

Recursos: internet, computador, cuestionarios Google, video beam, fotocopias, recursos de la web, ejercicios de Agenda web y ESL Games

Sesión 6 (lectura *Travel Blog: Colombian Cuisine*)

Fuente Libro Way to Go 8 de Ministerio de Educación Nacional (página 64)

Actividad de inicio: se les enseña a los estudiantes apalabras claves en inglés relacionadas con las comidas de Colombia. En virtualidad la docente hace uso de *flashcards* o imágenes con vocabulario sobre comida.

Actividad de desarrollo: Entrega de la lectura *Travel Blog: Colombian Cuisine* a los estudiantes realizada en ambos contextos (virtual y presencial).

Actividad final: los estudiantes responden las preguntas relacionadas a la lectura.

1) Complete the traveller's blog post using words from the Word Bank

Word Bank

comes good source contain high provide

2) Answer the questions

- a) Do you like Colombian food?
- b) What is your favorite dish?

Instrumento evaluativo: rúbrica de comprensión lectora

Recursos: internet, computador, cuestionarios Google, video beam, fotocopias, recursos de la web, ejercicios de Agenda web y ESL Games

Sesión 7 (lectura de evaluación final)

Fuente Libro Way to Go 8 de Ministerio de Educación Nacional (página 41)

Actividad de inicio: para esta última actividad solo se enseñan algunas palabras claves sobre biodiversidad.

Actividad de desarrollo: Entrega de la lectura *sobre* la carta a los estudiantes realizada en ambos contextos (virtual y presencial).

Actividad final: los estudiantes responden las preguntas relacionadas a la lectura.

Answer the questions

- a) What do you think about forest?
- b) What do you think about plants and animals?
- c) Why should forests be protected?
- d) What do you understand by biodiversity?

Instrumento evaluativo: rúbrica de
compresión lectora

Recursos: internet, computador,
cuestionarios Google, video beam,
fotocopias, recursos de la web, ejercicios de
Agenda web y ESL Games

Anexo 4

Las siguiente 7 lecturas se utilizaron en las respectivas sesiones durante la investigación.

Lectura de evaluación diagnóstica / Preparing food

Jack was hungry. He walked to the kitchen. He got out some eggs. He took out some oil. He placed a skillet on the stove. Next, he turned on the heat. He poured the oil into the skillet. He cracked the eggs into a bowl. He stirred the eggs. Then, he poured them into the hot skillet. He waited while the eggs cooked. They cooked for two minutes. He heard them cooking. They popped in the oil.

Next, Jack put the eggs on a plate. He placed the plate on the dining room table. Jack loved looking at his eggs. They looked pretty on the white plate. He sat down in the large wooden chair. He thought about the day ahead. He ate the eggs with a spoon. They were good.

He washed the plate with dishwashing soap. Then, he washed the pan. He got a sponge damp. Finally, he wiped down the table. Next, Jack watched TV.

Questions

- | | |
|--|------------------------------------|
| 1.) What food the text is talking about? | At the dining room table |
| Pork | In the kitchen |
| Rice | In his room |
| Fish | |
| Eggs | 3). Was the character's name Jack? |
| | T (true) or F (false) |
| 2). Where did character eat his breakfast? | His name was Jackson () |
| In front of the TV | |

4). How did our character feel when he got into the kitchen?

5). What was the chair made of?

Wood

Metal

Stone

We do not know

6). How long did the eggs cook?

2 minutes

3 minutes

5 minutes

10 minutes |

7). Jack cooked in a skillet. What is another word for skillet?

Slow cooker

Pan

Oven

Microwave

Fuente:

lingua.com/es/ingles/lectura/preparing

food/

Lectura 1

My Town – Newquay

By Alex Howarth, 14

I live in Newquay. It's a small town on the Atlantic coast in the south of England. It has got great beaches and is the best place to surf in the UK. There are lots of surf schools where you can learn how to surf. I go surfing with my friends every weekend. My favourite place is Fistral Beach.

I love Newquay because there are lots of other things to do as well as surfing. If you like water sports, you can go kayaking, water-skiing or coasteering. Coasteering is different because it is rock climbing, jumping into the sea and swimming in the same activity, but you should always go with a special instructor.

If you like animals, you can also visit the Blue Reef Aquarium and see lots of different fish and even sharks. You can also go horse riding on the beach or visit Newquay Zoo. There

Check your understanding: multiple selection. Circle the things Alex writes about.

Exercises

1. Check your understanding: multiple selection. Circle the things Alex writes about.

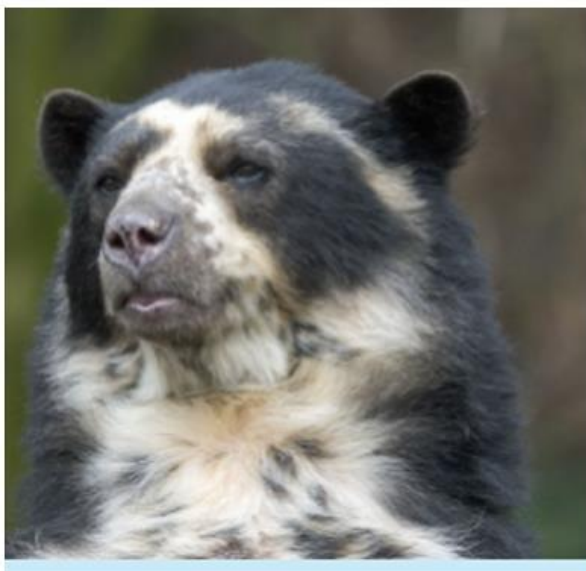
- a) The weather in Newquay.
- b) Places to visit in Newquay.
- c) Things to do in Newquay.
- d) Food in Newquay.
- e) History of Newquay.
- f) Where Newquay is located.

1. Check your understanding: true or false

- a) Newquay is in the north of England.
- d) Newquay is near the coast.
- g) Newquay is a good place to go surfing.
- j) Alex loves to do outdoor activities.
- m) Coasteering is similar to surfing.
- p) There is a zoo in Newquay.

Fuente: <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading/elementary-a2-reading/my-town>

Lectura 2



Bear Cries Over Lost Habitat

Silvio the bear loved living in the forest by the river. He enjoyed walking around the forest. One day Silvio went to a different part of the river to drink water and eat fruit from the trees. When he came back to his place in the forest, he saw something terrible. People had cut down his favourite

trees. Silvio sat by the river and cried. Now Silvio would like to find another place to live, but he's not interested in living because they destroyed his habitat.

Exercises

1. Answer the questions

a. **What is the story about?**

b. **What happened at the beginning?**

c. **What happened at the end?**

Fuente Libro Way to Go 8 de Ministerio de Educación Nacional, (página 16)

Lectura 3

The Myth of Narcissus

Long ago in ancient times, there lived a boy called Narcissus. He was a very beautiful boy and everyone admired him. One day, he was walking past a lake and saw his reflection in the water. Immediately, he fell in love with the image he saw.



From that moment on, Narcissus started coming to the lake every day just to look at his reflection in the water. Time passed and Narcissus became a different person. He became vain and obsessed with his image. The only person he loved and admired was himself.

He also stopped talking to his friends; he even stopped eating and drinking. Narcissus became so weak and confused that one day, as he was looking at his reflection, he fell into the lake and drowned.

The myth says he turned into a flower, which is called the narcissus.

Exercises

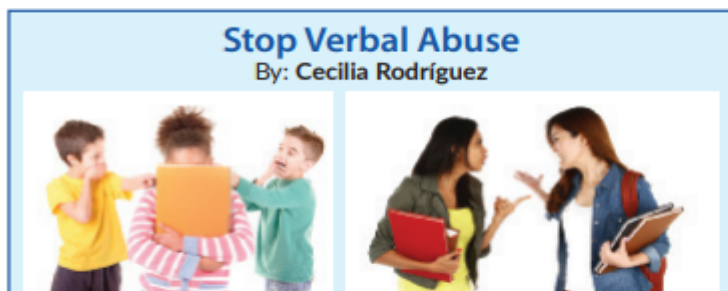
Answer these questions about the story.

1. Who are the characters?
2. What happened to the characters?
3. What were the obstacles?
4. How did the story end?

Fuente Libro Way to Go 8 de Ministerio de Educación Nacional (página 72)

Lectura 5

Stop Verbal Abuse By: Cecilia Rodríguez

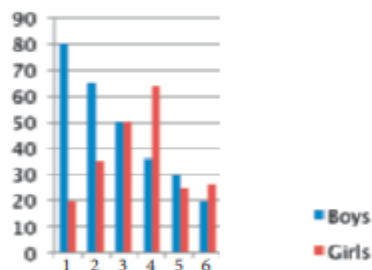


Stop Verbal Abuse

By: Cecilia Rodríguez

According to a statistical report by DANE*, in recent years verbal abuse has ¹ ____ (increase) in many Colombian schools. More students have ² ____ (be) disrespectful to their parents, teachers and classmates. Over the past decade, many students have ³ ____ (become) aggressive, and have ⁴ ____ (find) it difficult to use polite language. They often use offensive language to establish status and power. Verbal abuse includes name-calling, insults and threats. These types of verbal abuse have ⁵ ____ (destroy) students' social relationships. Table 1 shows the results of a survey conducted by DANE with 5,000 students around the country. The students were asked if they have ⁶ ____ (use) verbal abuse in their school lives.

So how can students avoid verbal abuse? How can we stop them being offensive to their classmates? How can they become model citizens and use more positive, less abusive language? How can parents educate their children at home to reduce offensive language?



The graph shows the percentage (%) of students who admit using these types of verbal abuse.

*Departamento Administrativo Nacional de Estadística

Exercises

1. Answer the DANE survey for yourself.

Survey on verbal abuse (DANE)		
Have you ever:	YES	NO
called a classmate names?		
insulted a friend?		
laughed at someone's appearance?		
shouted at someone?		
threatened someone?		
posted negative comments about someone on social media?		

Fuente Libro Way to Go 8 de Ministerio de Educación Nacional (página 103)

Lectura 5

Travel Blog: Colombian Cuisine

Travel Blog: Colombian Cuisine

Posted by James Lee, August 31st.

I am a Canadian traveller and I have just come back from Colombia. I loved my stay there. The food is a gastronomical adventure! I really recommend the paisa platter (*bandeja paisa*). It's a "_____ of protein because it has eggs, red beans, fried pork and minced beef. It's _____ with rice and slices of fried plantain called *patacón*. It's served with avocado. Avocados _____ a lot of vitamins and minerals. Personally, I love this dish because it mixes a lot of flavours and nutrients. I suppose fried pork, minced beef and eggs _____ a lot of cholesterol, so this dish is not healthy if you eat it every day or if you are not very active! But if it's your first time in Colombia and you are in Antioquia, you should try it!

COMMENTS

Lorie, 15 September, 2016 at 3:24 pm
I'm a nutritionist. I agree the mix of flavours sounds interesting: eggs, avocados and pork are great sources of protein. But unfortunately, it's very _____ in fat. Maybe you should include more vegetables and use a different cooking method for some ingredients.

COLOMBIA
South American countries

I am writing to you because I am interested in protecting the forests of Colombia. Forests cover 53% of the total area of our country, but deforestation has advanced quickly in recent years. It's a. important / wrong to find ways to make companies restore the forests the country is losing. It's b. wrong / a good idea to cut down an area of trees and not restore the forest, just because Colombia has a lot of forests. I think it's c. necessary / bad practice to protect nature reserves all around the country because the forests are home to a variety of plants and animals. It's d. important / not necessary to remember that Colombia has the seventh largest area of tropical rainforest in the world, and is second in.

Exercises

1. Complete the traveller's blog post using words from the Word Bank

Word Bank

comes good source contain high provide

Answer the questions

- a) Do you like Colombian food?
- b) What is your favorite dish?

Fuente Libro Way to Go 8 de Ministerio de Educación Nacional (página 64)

Lectura de evaluación final

Dear Sir,

I am writing to you because I am interested in protecting the forests of Colombia. Forests cover 53% of the total area of our country, but deforestation has advanced quickly in recent years. It's a. important / wrong to find ways to make companies restore the forests the country is losing. It's b. wrong / a good idea to cut down an area of trees and not restore the forest, just because Colombia has a lot of forests. I think it's c. necessary / bad practice to protect nature reserves all around the country because the forests are home to a variety of plants and animals. It's d. important / not necessary to remember that Colombia has the seventh largest area of tropical rainforest in the world, and is second in terms of biodiversity.

Yours faithfully,

Ana Rodríguez

Answer the questions

- a) What do you think about forest?
- b) What do you think about plants and animals?
- c) Why should forests be protected?
- d) What do you understand by biodiversity?

Fuente

Libro Way to Go 8 de Ministerio de Educación Nacional (página 41)

Anexo 5

Diarios de campo grupo A. I. E. Nuestra Señora de la Consolación

Unidad Central del Valle del Cauca

Maestría en Bilingüismo y Educación

I.E Nuestra Señora de la Consolación

Diario de campo 1

Actividad: Sesión 1 Revisión de saberes previos

Lugar: Toro Valle

Investigador: Rodrigo Rivera Giraldo

Grupo: A

Fecha: Julio 27 - 28 2021

Descripción general de observación: Actividad de reconocimiento de los saberes previos, así como actividades que permitieran conocer acerca del estudio. En pro de avanzar en las lecturas programadas en el estudio investigativo dado en la I.E Nuestra Señora de la Consolación.

Descripción de los hechos

Apreciaciones personales

Se realiza una exploración de los conocimientos que se esperaba tuviesen en este nivel escolar. Sin embargo, las respuestas fueron muy variadas ya que después de año y medio sin estar en contacto formal en una clase de inglés, muchos de los saberes recibidos ya no los recordaban con facilidad. Para este primer encuentro, se les dio a conocer cuál sería la metodología que se utilizaría durante el segundo semestre académico con la implementación de las lecturas y la rúbrica, la cual evaluaría el proceso de cada uno de ellos.

Estudiantes con características y saberes distintos sobre el idioma inglés. Se les motiva a estar atentos y participativos de las lecturas, las cuales darían valoración de manera positiva en el resultado final al terminar el año escolar.

Observaciones: Grupos en presencialidad con aforos reducidos en cada sesión.

Unidad Central del Valle del Cauca
Maestría en Bilingüismo y Educación
I.E Nuestra Señora de la Consolación

Diario de campo 2

Actividad: Sesión 2 Lectura de evaluación diagnóstica Lugar: Toro Valle

Investigador: Rodrigo Rivera Giraldo

Grupo: A

Fecha: Agosto 3 - 4 2021

Lectura: *Preparing food*

Descripción general de observación: Se implementa la lectura de evaluación diagnóstica al grupo A, estudiantes de grado 8C de la I.E Nuestra Señora de la Consolación.

Descripción de los hechos

Apreciaciones personales

Se realiza al grupo de estudiantes en general, la actividad denominada *Preparing Food*, la cual sirvió de evaluación diagnóstica, permitiendo conocer su nivel de comprensión en inglés en un tema familiar y habitual en su alimentación, duración aproximada del examen de 45 minutos, los estudiantes no realizaron preguntas al docente en esta primera actividad, precisamente por tratarse del primer elemento a tener en cuenta para el análisis final de la rúbrica implementada. Se hace retroalimentación de los elementos allí encontrados, observando de diferentes maneras quienes pudieron comprender lo que realizaban y quienes entendieron del todo el texto dado. Los estudiantes reciben vocabulario para que sea apropiado, con el fin de familiarizar a los

Los estudiantes se mostraron temerosos al enfrentarse a una actividad evaluativa que la totalidad de sus palabras estaban en inglés. Aun así, se les permitió recordar vocabulario y adoptar uno nuevo, facilitándoles en comprender al final la totalidad del ejercicio.

estudiantes con el tema de la primera lectura proyectada

para el siguiente encuentro.

Observaciones: grupo de 22 estudiantes participantes del diagnóstico.

Unidad Central del Valle del Cauca
Maestría en Bilingüismo y Educación
I.E Nuestra Señora de la Consolación

Diario de campo 3

Actividad: Sesión 3 Lectura 1	Lugar: Toro Valle
Investigador: Rodrigo Rivera Giraldo	Grupo: A
Fecha: agosto 9-10, 16-17, 23-24, 2021	Lectura: “ <i>My Town</i> ”
Descripción general de observación: Se implementa la primera lectura con el grupo A, la cual tiene una temática dada para conocer la cultura extranjera y encontrar similitudes a la cultura colombiana.	
Descripción de los hechos	Apreciaciones personales
Se les recuerda a los estudiantes el uso de las rúbricas como instrumento que retroalimente la evaluación.	Algunos estudiantes durante la sesión, presentan interrogantes
Antes de realizar la actividad, se hace una presentación usando <i>video beam</i> , utilizando la plataforma <i>ESLgames</i> , donde los estudiantes pudieron utilizar de una manera inconsciente de las palabras dadas para consulta en los encuentros previos. Luego se les entrega la copia del ejercicio evaluativo realizándolo durante 30 minutos. Se le hace la retroalimentación al examen realizado, observando en algunas dificultades y en otra satisfacción por el trabajo realizado.	aclarados por el docente, observando de manera indirecta en el alumno su comprensión en lo que se desea con la evaluación. De esta manera se valora entonces, la apropiación del vocabulario dado como tarea en pro de familiarizarse con la lectura a evaluar.
Observaciones: Se presenta alguna intermitencia en la asistencia de los estudiantes a las sesiones para evaluación de las lecturas	

Unidad Central del Valle del Cauca
Maestría en Bilingüismo y Educación
I.E Nuestra Señora de la Consolación

Diario de campo 4

Actividad: Sesión 4 - lectura 2	Lugar: Toro Valle
Investigador: Rodrigo Rivera Giraldo	Grupo: A
Fecha: sep. 1, 7-8, 14-15, 2021	Lectura: <i>Bear Cries Over Lost Habitat</i>

Descripción general de observación: Se implementa segunda lectura con el grupo A, la cual trata aspectos del cuidado de la naturaleza y hábitat de los animales en peligro de extinción.

Descripción de los hechos	Apreciaciones personales
Los estudiantes reciben retroalimentación y se revisa el vocabulario entregado como insumo de estudio a la lectura. Así pues, Se tiene en cuenta los temas transversales propuestos desde las distintas asignaturas impartidas en la I.E. para el desarrollo de la segunda lectura, se les entrega a los estudiantes la copia que contiene preguntas abiertas, duración del ejercicio 40 minutos, seguidamente, se hace retroalimentación, que sin importar así fuese en español las respuestas, el objetivo de comprensión era también evidente.	Los estudiantes manifestaron poder establecer conexión entre las imágenes y las palabras vistas con anterioridad, permitiendo en muchos de los casos un buen desempeño en el texto leído.

Observaciones: Fue necesario delimitar el grupo de estudio, debido a la intermitencia de algunos estudiantes, para con el desarrollo de las lecturas y su análisis pertinente.

Unidad Central del Valle del Cauca
Maestría en Bilingüismo y Educación
I.E Nuestra Señora de la Consolación

Diario de campo 5

Actividad: Sesión 5 - lectura 3	Lugar: Toro Valle
Investigador: Rodrigo Rivera Giraldo	Grupo: A
Fecha: Sep. 21-22, 28-29 Oct, 12-13, 2021	Lectura: <i>The Myth Of Narcissus</i>

Descripción general de observación: Se implementa la tercera lectura con el grupo A, teniendo en cuenta algunos aspectos gramaticales, previstos en su plan de estudio.

Descripción de los hechos	Apreciaciones personales
Las preguntas dispuestas en la actividad eran de respuesta abierta. Permitiendo dar al estudiante su aporte según lo entendido en el texto. Esto aunado a los temas gramaticales presentados en la lectura; la cual, durante las clases anteriores al desarrollo de la lección se retroalimentaron realizando ejercicios escritos y talleres dentro de la clase, así como actividades de apoyo para la casa. Durante el desarrollo del ejercicio los estudiantes detectaron palabras estudiadas durante las sesiones previas, así como la gramática allí existente. Esta lectura se desarrolló durante 50 minutos, permitiendo dar la respectiva corrección y retroalimentación a las preguntas dadas.	A los estudiantes se les hizo una pregunta general de cuál era el tema central del texto, a manera de escuchar los diferentes puntos en común, además de generar un diálogo entre los estudiantes que pudiera despejar dudas a otros alumnos con respecto a la lectura analizada.

Observaciones: Se presentaron inconvenientes en la realización de la actividad en los tiempos estimados, retrasando así las actividades propuestas.

Unidad Central del Valle del Cauca
Maestría en Bilingüismo y Educación
I.E Nuestra Señora de la Consolación

Diario de campo 6

Actividad: Sesión 6- lectura 4	Lugar: Toro Valle
Investigador: Rodrigo Rivera Giraldo	Grupo: A
Fecha: oct. 19-20, 26-27, nov. 2-3, 2021	Lectura: <i>Stop Verbal Abuse</i>

Descripción general de observación: La lectura *Stop Verbal Abuse* presenta situaciones similares vividas durante la vida estudiantil, apropiando e interiorizando de manera adecuada la actividad presentada.

Descripción de los hechos	Apreciaciones personales
Siguiendo la dinámica de las lecturas anteriores, se les dio a los estudiantes un listado de palabras que permitieron conocer un poco el tema que se abordaría en la siguiente actividad unido a temas gramaticales inmersos en el texto. Durante el desarrollo del ejercicio, los estudiantes pudieron analizar las diferentes imágenes allí ilustradas, lo que facilitó en algunos estudiantes poder coincidir en las respuestas en el texto asignado. La evaluación tuvo una duración de 50 minutos. Se realiza la retroalimentación acostumbrada, así como escuchar los aportes de los estudiantes observando en algunos casos una buena comprensión en la lectura.	Los estudiantes mostraron interés al realizar preguntas a identificar situaciones similares en la vida cotidiana. Se pudo detectar en ciertos estudiantes mejoras de comprensión al socializar palabras e imágenes implícitas en el texto.

Observaciones: Se siguen implementando las lecturas a la totalidad de los estudiantes del grupo, teniendo en cuenta los seleccionados para participar en las sesiones de investigación.

Unidad Central del Valle del Cauca

Maestría en Bilingüismo y Educación

I.E Nuestra Señora de la Consolación

Diario de campo 7

Actividad: Sesión 7 lectura 5

Lugar: Toro Valle

Investigador: Rodrigo Rivera Giraldo

Grupo: A

Fecha: nov. 9-10, 16-17, 2021

Lectura: *Travel Blog: Colombian Cuisine*

Descripción general de observación: Se implementa la quinta lectura con el grupo A, se refiere a los diferentes platos típicos encontrados en Colombia, siendo un tema del agrado en muchos de los estudiantes.

Descripción de los hechos

Apreciaciones personales

Como actividades de afianzamiento se les pidió escribir en su cuaderno una receta de comida típica colombiana que les llamara la atención. Los estudiantes debían aprender los nombres de cada uno de los elementos que comprendía la receta y estos a su vez ser leídos frente al grupo el día que se les evaluaría la lectura 5. Se les entrega la copia a los estudiantes que consistió en un texto para completar con la palabra adecuada en la oración expresada; además, de preguntas abiertas y cerradas según a la lectura suministrada. El ejercicio

Durante los días previos a la evaluación, algunos estudiantes se acercaron al docente con el fin de mostrar los avances de la tarea asignada, preguntando cuál era la pronunciación de algunas palabras y como se traducían algunas que no se encontraron en el diccionario. Evidenciando interés y preocupación en el tema analizado.

tuvo una duración de 30 minutos, dejando tiempo suficiente para la retroalimentación y comentarios finales de este escrito.

Observaciones: Se les informa a los estudiantes que el siguiente encuentro se realizará la lectura de evaluación final con relación al estudio investigativo.

Unidad Central del Valle del Cauca
Maestría en Bilingüismo y Educación
I.E Nuestra Señora de la Consolación
Diario de campo 8

Actividad: Sesión 8 – Lectura de evaluación final

Lugar: Toro Valle

Investigador: Rodrigo Rivera Giraldo

Grupo: A

Fecha: nov. 23-24

Lectura Final

Descripción general de observación: Se implementa la última sesión con el grupo A, con la cual se finalizaron las intervenciones. Esta lectura fue la de evaluación final, con ella se realizaron las respectivas comparaciones con el grupo B.

Descripción de los hechos

Apreciaciones personales

Para la lectura de evaluación final, se continuó de manera activa la transversalización de las clases en textos de interés y temas actuales vistos en diferentes materias. La lectura se seleccionó de la serie de cartillas *Way to GO 8°* provistas por el Ministerio de Educación Nacional. Para finalizar, como en todos los casos se les brindó una retroalimentación de la lectura analizada. De

Algunos de los estudiantes dieron sus respuestas en español siendo aprobado por el docente, ya que la intención final era determinar su comprensión textual, así tuviese la dificultad de responder en inglés.

la misma forma, se les pide realizar la autoevaluación donde ellos pudieron ser conscientes de la labor ejecutada durante el proceso investigativo. Se les pidió ser muy coherentes con el trabajo, así como sus alcances en la aprehensión de los saberes puestos en contexto.

Observaciones: todos los estudiantes del grupo 8C que asistieron a clase periódicamente presentaron las diferentes actividades de lectura asignada, siendo solamente 14 de los 32 alumnos, a quienes se les analizó su rendimiento frente a las rúbricas diseñadas.

Diarios de cambio grupo B. I.E. Técnica Occidente

Unidad Central del Valle del Cauca

Maestría en Bilingüismo y Educación

I.E Técnica Occidente

Diario de campo 1

Actividad: lectura de evaluación diagnóstica	Lugar: Tuluá Valle
Investigador: Luisa Fernanda Ortiz	Grupo: B
Fecha: Julio 23 del 2021	Lectura: <i>Preparing food</i>

Descripción general de observación: Se implementa la lectura de evaluación diagnóstica con el grupo B es decir, la I.E Técnica Occidente, esta actividad es un punto de partida para observar las habilidades para comprender textos en inglés.

Descripción de los hechos	Apreciaciones personales
Inicialmente se presentó la actividad de la lectura de evaluación diagnóstica en un formulario de Google, de esta manera los estudiantes ingresaron a la lectura y contestaron las preguntas respectivas. Dicha lectura estaba orientada hacia el tema de los alimentos y contaba con ocho preguntas unas de selección múltiple y otras de preguntas abiertas. La actividad tenía una puntuación de 35 puntos que se asignó previamente la cual observaba cada estudiante al finalizar. El 27 de Julio del 2021, se realizó de nuevo la actividad diagnóstica con los estudiantes que no pudieron realizarla en la primera vez. Para explicar y desarrollar cada una de las actividades propuestas Durante las	La aplicación de la lectura de evaluación diagnóstica fue mediada por las TIC por tal razón, en el momento de realizar el diagnóstico todos los estudiantes no pudieron realizarla. Motivo por el cual, se programó otra fecha para aplicar la actividad los que faltaron.

siguientes clases y antes de la sesión dos se enseñó un vocabulario previo que se relacionaba con la lectura #1. Esto con el fin de que cada uno de los estudiantes tuviera algún conocimiento básico. También se creó el grupo de WhatsApp con los participantes de los grupos de 8°1, 8°2, 8°5 y 8°6

Observaciones: Implementación virtual

Unidad Central del Valle del Cauca
Maestría en Bilingüismo y Educación

I.E Técnica Occidente

Diario de campo 2

Actividad: lectura 1/ sesión 2	Lugar: Tuluá Valle
Investigador: Luisa Fernanda Ortiz	Grupo: B
Fecha: Del 02 al 06 de agosto del 2021	Lectura: <i>My town</i>

Descripción general de observación: Se implementa la primera lectura con el grupo B, los cuales son estudiantes que pertenecen a diversos grados 8.

Descripción de los hechos	Apreciaciones personales
Los estudiantes de los grupos de 8°1, 8°2, 8°5 y 8°6 se les envió por medio de WhatsApp el enlace de la primera lectura para que ingresaran y resolvieran las preguntas planteadas de la lectura que se encontraba en un formulario de Google nuevamente. Entre las explicaciones que se dieron era que no podían hacer uso del traductor para resolver la lectura, el objetivo era responder de acuerdo a lo comprendido. A los participantes se les explicó los parámetros de la rúbrica y cómo se iba a diligenciar cada una de las casillas para que se familiarizaran con la misma y entendieran los indicadores que serían evaluados en cada competencia. Igualmente se creó en Google Drive una carpeta que contenía lo realizado por cada alumno.	Los estudiantes en ciertos momentos se les dificultó la responder en los formularios de Google por lo que presentaron atrasos en la entrega, esto ocasionó en algunos desinterés o apatía.

Observaciones: Implementación virtual

Unidad Central del Valle del Cauca

Maestría en Bilingüismo y Educación

I.E Técnica Occidente

Diario de campo 3

Actividad: lectura 2/ sesión 3

Lugar: Tuluá Valle

Investigador: Luisa Fernanda Ortiz

Grupo: B

Fecha:
02 al 10 de septiembre 2021

Lectura: *Bear Cries Over Lost
Habitat*

Descripción general de observación: Se implementa la segunda lectura con el grupo B, la cual tiene una temática relacionada con la diversidad de Colombia.

Descripción de los hechos

Apreciaciones personales

Al igual que en la sesión anterior, antes de la lectura se explicó una serie de palabras claves relacionadas con el tema, el vocabulario tenía verbos y palabras sobre medio ambiente. Este ejercicio permitió dar a conocer información relacionada a la fauna de Colombia, por ende, los participantes encontraron aspectos de un contexto real.

Algunos estudiantes no pudieron ingresar en esta sesión, y por ello, se programaron en otro momento antes de la sesión anterior. Para los estudiantes es significativo conocer un vocabulario antes de la lectura. Manifestando que, este tipo de actividades previas permiten un mayor acercamiento con los textos en inglés.

Observaciones: Implementación virtual

Unidad Central del Valle del Cauca
Maestría en Bilingüismo y Educación

I.E Técnica Occidente

Diario de campo 4

Actividad: lectura 3/ sesión 4	Lugar: Tuluá Valle
Investigador: Luisa Fernanda Ortiz	Grupo: B
Fecha: Del 12 al 21 de septiembre 2021	Lectura: <i>The Myth of Narcissus</i>

Descripción general de observación: Se implementa la tercera lectura con el grupo B, la cual trata aspectos relacionados a la apariencia física.

Descripción de los hechos	Apreciaciones personales
Durante esta sesión a los estudiantes se les habló sobre el tema de la apariencia y su relación con la lectura del mito, también se dieron palabras claves e imágenes con las que pudieran asociar la información y así reconocer y comprender la lectura #3. No obstante, solo se observaron 10 palabras claves para llevar a cabo el ejercicio.	Por motivos relacionados al internet y a dispositivos se extiende el tiempo de realización de esta sesión. Los estudiantes muestran interés por hacer las lecturas y responder el respectivo cuestionario, pero en su mayoría presentaron problemas con la conexión, lo que nuevamente como en el caso de la lectura 2 crea desinterés en algunos.

Observaciones: Implementación virtual

Unidad Central del Valle del Cauca
Maestría en Bilingüismo y Educación

I.E Técnica Occidente

Diario de campo 5

Actividad: lectura 4/ sesión 5	Lugar: Tuluá Valle
Investigador: Luisa Fernanda Ortiz	Grupo: B
Fecha: Del 22 de septiembre al 05 del octubre 2021	Lectura: <i>Stop Verbal Abuse</i>

Descripción general de observación: Se implementa la cuarta lectura con el grupo B, la cual trata el *bullying*, el cual es un tema que afecta a los estudiantes en los entornos educativos.

Descripción de los hechos	Apreciaciones personales
Para la implementación de esta lectura se trató el tema del <i>bullying</i> y los estudiantes se expresaron a cerca de lo que consideraban <i>bullying</i> con sus compañeros de estudio. En esta ocasión no se hicieron ejercicios previos de vocabulario. Con la intervención sobre la temática se dio inicio a la lectura 4.	Los estudiantes se sintieron identificados con esta lectura, dado que empezaron a hablar de sus experiencias personales y los momentos en los que sufrieron de <i>bullying</i> , identificando las preguntas relacionadas a la lectura.

Observaciones: Implementación virtual

Unidad Central del Valle del Cauca
Maestría en Bilingüismo y Educación

I.E Técnica Occidente

Diario de campo 6

Actividad: lectura 5/ sesión 6	Lugar: Tuluá Valle
Investigador: Luisa Fernanda Ortiz	Grupo: B
Fecha: Del 06 al 16 de octubre del 2021	Lectura: <i>Travel Blog: Colombian Cuisine</i>

Descripción general de observación: Se implementa la quinta lectura con el grupo B, la cual trata los aspectos culturales de Colombia, *en* este caso la comida.

Descripción de los hechos	Apreciaciones personales
En la sesión 6 se implementó la última lectura y no se dieron explicaciones previas sobre el tema, por esta razón cada uno de los participantes puso a prueba sus conocimientos en la comprensión de textos cortos en inglés.	Los estudiantes hicieron la última de las lecturas la cual estaba relacionada a la comida de Colombia, con este tema los estudiantes lograron comprender que Colombia es un país que tiene mucho que ofrecer a extranjeros.

Observaciones: Implementación virtual

Unidad Central del Valle del Cauca
Maestría en Bilingüismo y Educación

I.E Técnica Occidente

Diario de campo 7

Actividad: lectura 6/ sesión 7

Lugar: Tuluá Valle

Investigador: Luisa Fernanda Ortiz

Grupo: B

Fecha:

Lectura: *carta*

Del 20 al 27 de octubre del 2021

Descripción general de observación: Se implementa la sexta lectura con el grupo B, con la cual se finalizaron las intervenciones. Esta lectura fue la de evaluación final, con ella se realizaron las respectivas comparaciones con el grupo A.

Descripción de los hechos

En esta sesión los estudiantes realizaron la lectura de evaluación final con la que se cerraron las intervenciones de los investigadores.

Apreciaciones personales

Los estudiantes dieron por culminado las intervenciones con cada una de las lecturas, identificando en cuales aspectos son los que fallan más. Igualmente, lograron observar sus mejorías, luego de conocer los resultados logrados al analizar el resultado de la rúbrica además de hacer la autoevaluación de todo el proceso.

Observaciones: Implementación virtual

Anexo 6

Evidencia fotográfica del grupo A en el aula, realizando una de las lecturas propuestas por los investigadores.





Anexo 7

Screenshots del grupo B sobre una de las lecturas implementadas por medio de cuestionarios Google.

Grado *

Tu respuesta _____

Silvio the bear loved living in the forest by the river. He enjoyed walking around the forest. One day Silvio went to a different part of the river to drink water and eat fruit from the trees. When he came back to his place in the forest, he saw something terrible. People had cut down his favourite trees. Silvio sat by the river and cried. Now Silvio would like to find another place to live, but he's not interested in living because they destroyed his habitat. *



Formulario sin título (Respuestas) Compartir

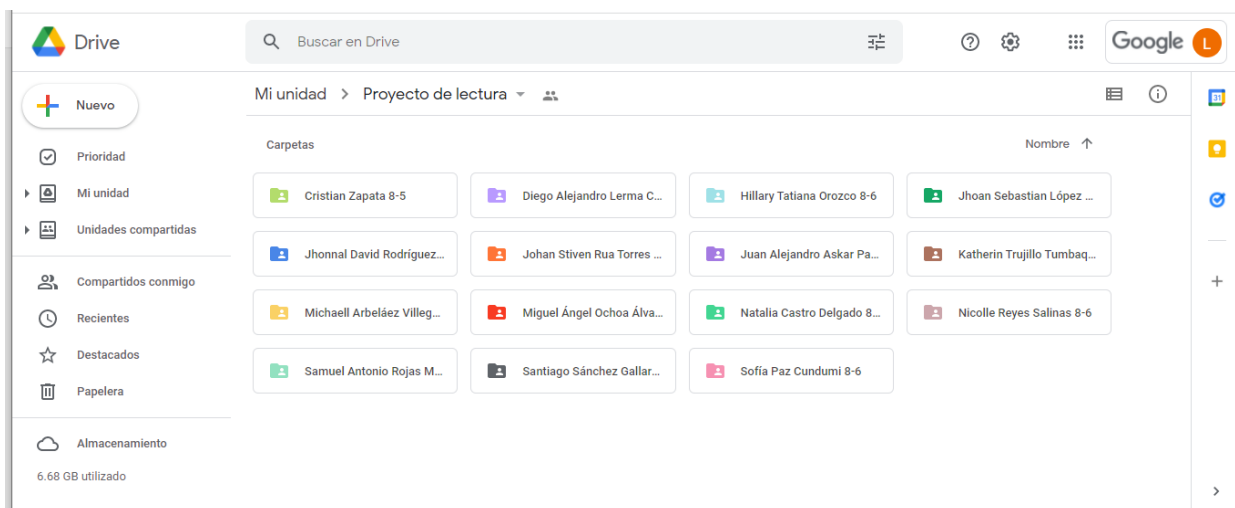
Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Formulario Complementos Ayuda El 5 de octubre se realizó la última modificación.

100% | Predeterminado | 10 | B I A

A1	Marca temporal	Fecha	Nombre completo	Grado	Silvio tr a. What is the story about?	b. What happened at the beginning?	c. What happened at the end?
1							
2	23/8/2021 12:20:01	23/8/2021	Samuel Antonio rojas mc	B-2	? about the bear silvio	he enjoyed walking through the forest	they destroyed silvio habitat
3	23/8/2021 14:05:41	23/8/2021	Jhoan Sebastian López	B-2	F Sobre un oso llamado Silvio que vivía en un bosque	Que Silvio era muy feliz en el bosque el cual era su hogar	Que las personas destruyeron el bosque y Silvio tuvo que buscar otro hogar
4	24/8/2021 9:30:40	24/8/2021	Juan Alejandro Askar Pa	B-1	S Silvio	Silvio went to a different part of the river to drink water and Silvio not interested in living because they destroyed his habitat	
5	24/8/2021 10:01:44	24/8/2021	Diego Alejandro Lerma c	B-2	A about cutting down trees	That the bear wanted to drink water but was sad when he	Que quería vivir en otro lugar pero no pudo porque destruyeron su abita
6	24/8/2021 10:23:00	24/8/2021	crislan camilo zapata	B-5	f sobre silvio el oso que estaba triste	silvio como	se pone triste
7	24/8/2021 11:55:15	24/8/2021	Katherin Tumbocui Trujillo	B-1	Be The Silvio	He was walking in the forest	is bad because has no home
8	24/8/2021 13:26:48	24/8/2021	Sofia paz cundumi	B-6	Silvio	Que amaba vivir al lado del río y salió a paacear a otro luga silvio se mudó de lugar y no quería vivir	
9	25/8/2021 9:33:13	25/8/2021	Hilary Taliana Orozco B&	B-6	H Silvio es un oso amoroso que vive en el bosque. Un Cuando volvió. las personas hablan cortado sus árboles ft	A Silvio ya no estaba interesado en seguir viviendo ya que destruyeron su hábitat	
10	25/8/2021 10:36:55	25/8/2021	Jhonnal David rodriguez	B-6	A La historia trata de que el oso Silvio tenía su hábitat. El oso Silvio se fue a beber agua del otro lado del río y a c	El oso Silvio quedó muy triste y sin ganas de vivir ya que destruyeron su hábitat	
11	25/8/2021 12:14:16	25/8/2021	Nicolle reyes salinas	B-6	No De un oso llamado silvio que cuando salió a beber. Que el se fue al otro lado del río a beber y ha comer.	Que ha silvio le encantaría encontrar otro lugar a donde vivir pero ya lo le interesa vivir por	
12	25/8/2021 14:38:14	25/8/2021	michaell arberuez villegal	B-2	si es sobre un oso llamado Silvio que le encantaba vivir que se fue a comer frutas y cuando volvió le hablan quitac que el osto Silvio se puso muy triste por lo sucedido y quería ir a otro lugar a vivir pero ya		
13	25/8/2021 15:53:01	26/8/2021	Natalia castro	B-5	I About what Silvio. is very sad because he cut down. He was very happy for his trees that he had		Silvio didn't want to live anymore because of the trees that cut him down
14	30/8/2021 12:01:02	30/8/2021	Miguel Angel ochoa alvai	B-2	A Sobre un oso que le talaron todos los árboles de su. El oso silvio se fue a beber agua en otra parte del río y le	« Silvio se fue a buscar otro hogar pero ya no le interasa estar por ay	
15	23/9/2021 18:58:38	23/9/2021	Johan Steven Rua Torres	B-2	.	sobre un oso llamado silvio que le gustaba vivir junto silvio fue a un lugar por el río a beber agua y comer frutas. silvio se sento junto al río y lloro por lo que le hicieron a los arboles entonces silvio tenia c	
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							

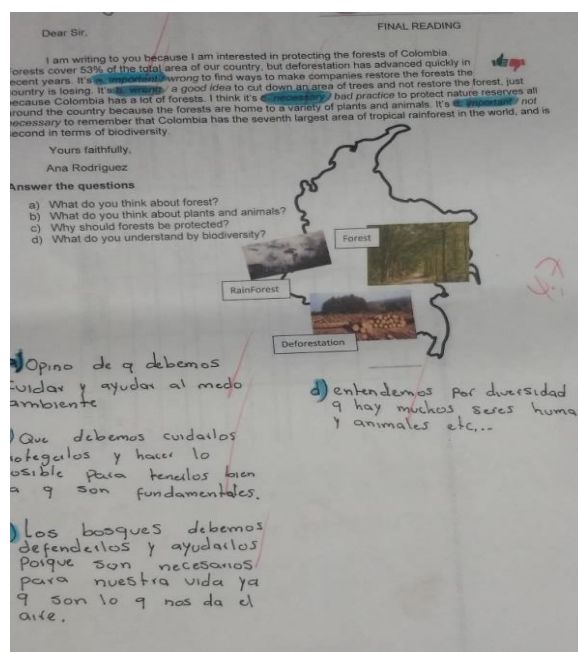
Explor

Carpetas virtuales creadas en Drive con el objetivo de guardar las actividades realizadas por los estudiantes del grupo B.



Anexo 8

Lecturas desarrolladas por los estudiantes del grupo A en el aula.



Name Angie Michel Diaz Hunter Grade 8-C



Bear Cries Over Lost Habitat

Silvio the bear loved living in the forest by the river. He enjoyed walking around the forest.



One day Silvio went to a different part of the river to drink water and eat fruit from the trees. When he came back to his place in the forest, he saw something terrible. People had cut down his favourite trees. Silvio sat by the river and cried. Now Silvio would like to find another place to live, but he's not interested in living because they destroyed his habitat.

Name Neeloo King Quintana

The Myth of Narcissus

Long ago in ancient times, there lived a boy called Narcissus. He was a very beautiful boy and everyone admired him. One day, he was walking past a lake and saw his reflection in the water. Immediately, he fell in love with the image he saw.



From that moment on, Narcissus started coming to the lake every day just to look at his reflection in the water. Time passed and Narcissus became a different person. He became vain and obsessed with his image. The only person he loved and admired was himself.

He also stopped talking to his friends, he even stopped eating and drinking. Narcissus became so weak and confused that one day, as he was looking at his reflection, he fell into the lake and drowned.

The myth says he turned into a flower, which is called the narcissus.



Anexo 9

Rúbricas empleadas por los investigadores como autoevaluación en las competencias y los indicadores de los participantes. En la primera foto se observa la rúbrica del grupo A y en la segunda foto la rúbrica del grupo B que se utilizaron en un contexto presencial y virtual respectivamente.

Tabla 5
Rúbrica para la autoevaluación

TIPO DE COMPETENCIA	INDICADORES	NIVELES DE DESEMPEÑO				NOTA POR INDICADOR
		Superior	Alto	Básico	Bajo	
LINGÜÍSTICA ^a	Uso del vocabulario.	X				5.0
	Reconocimiento de expresiones cotidianas.	X				4.8
	Relacionar imágenes con textos.	X				4.8
PRAGMÁTICA ^b	Comprensión de información implícita.	X				4.8
	Identificar la idea principal del texto.	X				5.0
	Reconocer la estructura gramatical del texto.	X				4.7
SOCIOLINGÜÍSTICA ^c	Identificar elementos culturales propios y extranjeros.	X				4.7
	Utiliza normas de cortesía usadas en las dos lenguas.	X				5.0
	Respetar las diferencias entre grupos sociales y culturales.	X				5.0

Note: Rúbrica estructurada por el Phd. Angelmir Galindo, y complementada por los investigadores del proyecto

^a Competencia lingüística. ^b Competencia pragmática. ^c Competencia sociolingüística. Competencias tomadas de la Guía N° 22 Estándares Básicos de Competencias en Lengua Nacional (2006)

Rúbrica para la autoevaluación.

TIPO DE COMPETENCIA	INDICADORES	NIVELES DE DESEMPEÑO				NOTA POR INDICADOR
		Superior	Alto	Básico	Bajo	
LINGÜÍSTICA ^a	Uso del vocabulario.			3.0		
	Reconocimiento de expresiones cotidianas.	4.8				
	Relacionar imágenes con textos.		4.5			
PRAGMÁTICA ^b	Comprensión de información implícita.		4.0			
	Identificar la idea principal del texto.	5.0				
	Reconocer la estructura gramatical del texto.			3.8		
SOCIOLINGÜÍSTICA ^c	Identificar elementos culturales propios y extranjeros.	5.0				
	Utiliza normas de cortesía usadas en las dos lenguas.	5.0				
	Respetar las diferencias entre grupos sociales y culturales.	5.0				

Rúbrica para la comprensión de textos a nivel literal grado octavo

- Bajo: 1.0-2.9
- Básico: 3.0-3.9
- Alto: 4.0-4.5
- Superior: 4.6-5.0

Nicolle Reyes Salinas

Anexo 10

Documentos de certificación dados por los expertos, validando los criterios inmersos en la rúbrica planteada en la investigación, la cual facilitó la realización de las distintas tareas propuestas a los estudiantes evaluados en las Instituciones Educativas que facilitaron la implementación de dicho instrumento.

ARMENIA, 7 DE NOVIEMBRE DE 2022

PROFESORES
LUISA FERNANDA ORTIZ DUQUE
RODRIGO RIVERA GIRALDO

ASUNTO: RESULTADO DEL PROCESO DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO

En el marco del proyecto de investigación titulado *Diseño e implementación de una rúbrica para evaluar la comprensión lectora en inglés, a nivel literal en los grados octavo (8°) de dos instituciones educativas públicas del Valle del Cauca* (autoría de los profesores destinatarios de la presente), manifiesto que emití el juicio de experto, en relación con el criterio de calidad relativo a la validez de contenido de la rúbrica de evaluación de la comprensión lectora en el plano literal para grado 8°. Como resultado de dicho proceso lo siguiente: por un lado, los autores de la misma corrigieron el formato, según las recomendaciones planteadas y, por el otro, la versión final de la respectiva rúbrica cumple con el criterio de calidad focalizado (validez de contenido), en el sentido de que evalúa la comprensión lectora en su plano literal.

Cordialmente.


ANGELMIRO GALINDO (PH.D.)
DOCENTE DE TC
UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO

Anexo 11



Tuluá 4 de noviembre de 2022

Señores jurados de trabajo de grado

Unidad Central del Valle del Cauca

Asunto:

Revisión de documento

Reciban un cordial saludo, a través del presente documento deseo expresar que he revisado de manera minuciosa el trabajo el diseño del instrumento evaluativo en el trabajo de grado ***“Diseño e implementación de una rúbrica para evaluar la comprensión lectora en inglés, a nivel literal en los grados octavo (8°) de dos instituciones educativas públicas del Valle del Cauca”*** en donde he observado los avances frente a su implementación así como las correcciones y lineamientos que se les han dado a los estudiantes, con el propósito de mejorar de forma constante este instrumento, por lo cual, cuentan con un instrumento que ha pasado a través de una serie de transformaciones para cada vez ser más acorde frente a sus propósitos y funciones.

Mg. Chrystian Mauricio Pérez Serna.

Coordinador Competencia Comunicativa

Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés.

Docente Tiempo Completo Ocasional

Contacto: cperez@uceva.edu.co

Tel: (+57) 315 622 6165

☎ PBX (602) 231 7222 - 018000 96 46 00
📍 Cra 27 A No. 48 - 144 salida Sur
🌐 Tuluá - Valle del Cauca - Colombia



www.uceva.edu.co