

Pontificia Universidad Católica del Perú
Escuela de Posgrado



Teorías implícitas sobre la evaluación del aprendizaje en docentes de educación primaria del área de Inglés en una escuela privada de Lima

**Tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación con
mención en Currículo**

Autora

Violeta Gómez Tipula

Asesor

Frank Joselin Villegas Regalado

Abril, 2021

Resumen

La evaluación del aprendizaje es un proceso que acompaña a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, en la actualidad, cobra bastante interés conocer las teorías implícitas que guían la práctica evaluativa de los docentes de inglés. Este trabajo académico busca responder la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las teorías implícitas sobre la evaluación del aprendizaje en docentes de educación primaria del área de Inglés de una escuela privada de Lima?

El presente estudio responde a un enfoque cualitativo de nivel descriptivo. El método empleado fue el estudio de casos y la técnica de recojo de información, la entrevista. Se realizó una entrevista semiestructurada a cuatro docentes de inglés del nivel primaria para analizar sus teorías implícitas sobre el propósito de la evaluación del aprendizaje y el propósito de la retroalimentación.

Los resultados muestran que las docentes atribuyen cuatro propósitos a la evaluación del aprendizaje: certificador, formativo, autoevaluación del docente y diagnóstico. Respecto del propósito de la retroalimentación, se encontró que las docentes consideran en sus representaciones implícitas dos propósitos: facilitación del aprendizaje y motivacional.



A mi querido esposo, por el apoyo incondicional.

A mi madre, por siempre acompañarme y ser mi soporte y motivación.

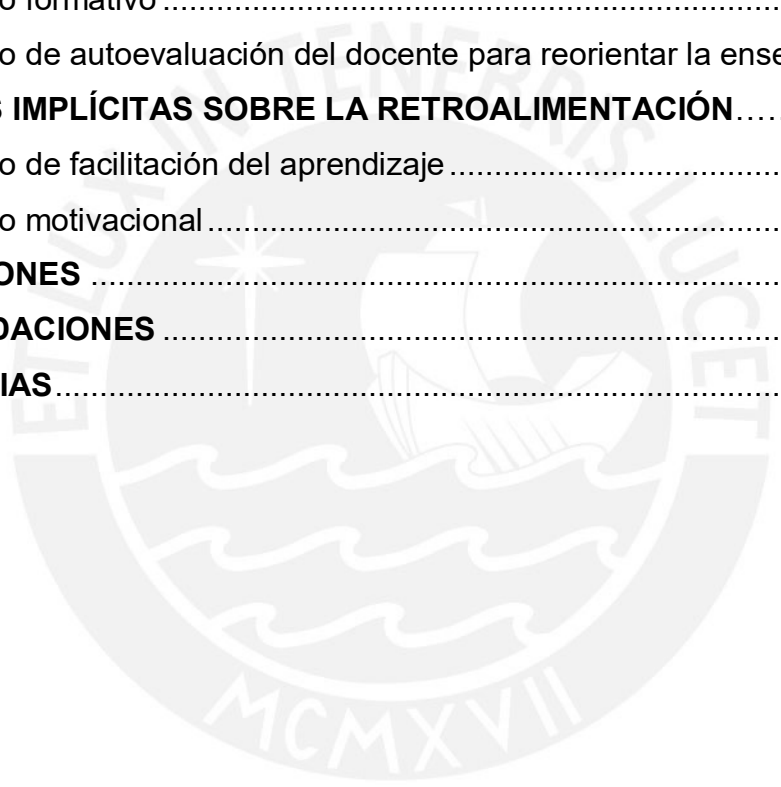
A mi querido bebé, Fabio, por ser mi inspiración.

Y a mi asesor Frank Villegas, por su constante apoyo y guía.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	7
CAPÍTULO I: LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS	7
1. COGNICIÓN DOCENTE	7
2. TEORÍAS IMPLÍCITAS: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL	8
2.1. Origen y naturaleza de las teorías implícitas	9
2.2. Teorías implícitas del profesor	10
2.3. Teorías implícitas del aprendizaje y la enseñanza	11
3. TIPIFICACIÓN DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL APRENDIZAJE	12
3.1. Teoría directa	12
3.2. Teoría interpretativa	12
3.3. Teoría constructiva	13
4. TEORÍAS IMPLÍCITAS Y EL CURRÍCULO	14
CAPÍTULO II: LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	16
1. MARCO HISTÓRICO	16
2. PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIJE	21
3. PROCESOS DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	23
4. SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	25
4.1. ¿Qué se evalúa?	25
4.2. ¿Cómo se evalúa?	27
4.3. Momentos de la evaluación	27
4.4. Sujetos de la evaluación	28
5. LA RETROALIMENTACIÓN	29
6. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE INGLÉS	30
6.1. El enfoque en el área de Inglés	31
SEGUNDA PARTE	33
CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO	33
1. ENFOQUE METODOLÓGICO, TIPO Y NIVEL	33
1.1. Problema de la investigación	34
1.2. Objetivos de la investigación	34
1.3. Categorías y subcategorías de estudio	35
1.4. Método de investigación: Estudio de casos	35

1.5. Descripción de las características del caso	37
1.6. Diseño, validación y aplicación del instrumento de recojo de información.....	39
1.7. Procedimientos para asegurar la ética en la investigación	42
1.8. Procedimientos para procesar y organizar la información recogida.....	43
CAPÍTULO II: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	45
1. TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE EL PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	45
1.1. Propósito certificador	46
1.2. Propósito diagnóstico.....	48
1.3. Propósito formativo	49
1.4. Propósito de autoevaluación del docente para reorientar la enseñanza	51
2. TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA RETROALIMENTACIÓN.....	53
2.1. Propósito de facilitación del aprendizaje	54
2.2. Propósito motivacional.....	55
CONCLUSIONES	57
RECOMENDACIONES	59
REFERENCIAS.....	60



INTRODUCCIÓN

El Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) define la evaluación como una práctica que se centra en el aprendizaje del estudiante, lo retroalimenta oportunamente y posibilita acciones de progreso del aprendizaje (Ministerio de Educación, 2017). En los últimos años, la evaluación ha sido considerada como un factor fundamental en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Diversos estudios muestran la influencia que ejercen las representaciones implícitas de los docentes en la práctica evaluativa, las mismas que incluso los llevan a inconsistencias entre el discurso y la práctica evaluativa (Pozo et al, 2006). Así, un problema de incoherencia entre las intenciones educativas y la evaluación estaría asociado a las representaciones implícitas que los docentes mantienen en el aula a través de prácticas de evaluación tradicional (Coloma, 1999; Pizarro y Gómez, 2019).

Para fines de esta investigación, se define a las teorías implícitas como representaciones mentales organizadas e inconscientes generadas a partir de las experiencias individuales y sociales, las cuales influyen directamente en la forma en que los docentes entienden los procesos de enseñanza-aprendizaje y median su toma de decisiones frente a lo que significa enseñar y aprender (Pozo et al, 2006; Rodríguez y González, 1995; Pozo, 1999).

De lo anterior, se deduce la importancia de conocer las teorías implícitas que orientan las prácticas evaluativas. Sobre la base de este conocimiento, se pueden orientar procesos de formación docente inicial y en servicio (Prieto y Contreras, 2008). En este panorama, indagar respecto de las teorías implícitas sobre la evaluación del aprendizaje de docentes de inglés resulta relevante. En efecto, ellos

poseen representaciones implícitas acerca de la evaluación que deben ser examinadas a profundidad, ya que podrían ser claves para el proceso educativo y la mejora de sus prácticas evaluativas (Aydın, Baki, Köğce y Yıldız, 2009).

Al indagar en la bibliografía relacionada de los últimos diez años, se encontró que, en el ámbito internacional, existen estudios que indagan sobre las teorías implícitas de docentes respecto de la evaluación de los aprendizajes. Tal es el caso de Buffa, Massa, Moro y García (2018), e Hidalgo y Murillo (2017). Estas investigaciones dan cuenta de docentes de universidad con teorías implícitas poco consistentes ubicadas entre posiciones tradicionales de enseñanza, las cuales perfilan al estudiante como un sujeto receptivo.

Por otro lado, el contexto peruano ofrece investigaciones tanto en el nivel universitario como en la educación básica. Boullosa (2014), a través de un estudio de caso, ofrece una descripción profunda de las teorías implícitas acerca de la evaluación en docentes universitarios respecto de seis dimensiones: concepto y función, criterios de evaluación, técnicas e instrumentos para evaluar, momentos de la evaluación y sujetos que intervienen en la evaluación. Además, Arévalo (2009) ofrece información relevante del tema en torno a docentes de primaria. Ambos autores recomiendan explorar las características individuales de los sujetos de estudio (edad, sexo y nivel académico) en tanto estos factores podrían influir en sus representaciones mentales. Por lo antes mencionado, se considera importante que esta investigación profundice acerca de la evaluación del aprendizaje desde las teorías implícitas, más aún si se advierte la carencia de estudios que profundicen en las teorías implícitas sobre la evaluación del aprendizaje en la educación básica.

En cuanto a la política educativa, en los estudios realizados a nivel nacional, se evidencia una inconsistencia entre el discurso docente y la práctica evaluativa. Estos estudios señalan que los docentes conocen los lineamientos de evaluación, sin embargo, no llegan a comprenderlos a cabalidad o tienen dificultades para llevarlos a la práctica, por lo cual se inclinan hacia modelos más tradicionales (González, Eguren y De Belaúnde, 2017; Guerrero, 2018; Llanos y Tapia, 2021).

Por lo expuesto, se plantea la pregunta de la presente investigación: **¿cuáles son las teorías implícitas sobre la evaluación del aprendizaje en docentes de educación primaria del área de Inglés de una escuela privada de Lima?** La respuesta a esta interrogante será útil y oportuna para dicha institución porque le

permitirá observar hasta qué punto las teorías implícitas de sus docentes del área mencionada se evidencian al momento de evaluar el aprendizaje de sus alumnos.

El estudio se enmarca en el contexto de la Maestría en Educación con mención en Currículo, específicamente, en la línea de los modelos curriculares y su concreción en los diseños curriculares. Además, se inscribe en el eje de las teorías implícitas sobre enseñanza, aprendizaje y currículo. Se espera que la presente investigación sea una contribución para la educación básica, con énfasis en el área de Inglés de primaria, sobre la cual las investigaciones sobre el pensamiento docente y su actuación pedagógica son aún escasas en el contexto peruano.

Sobre la base de lo mencionado, se presenta el siguiente objetivo general de investigación: **analizar** las teorías implícitas sobre la evaluación del aprendizaje en docentes de educación primaria del área de Inglés de una escuela privada de Lima. Como objetivos específicos, se plantea: **describir** las teorías implícitas sobre el propósito de la evaluación del aprendizaje en docentes de educación primaria del área de Inglés de una escuela privada de Lima, y **describir** las teorías implícitas sobre la retroalimentación en docentes de educación primaria del área de Inglés de una escuela privada de Lima.

Finalmente, este estudio se divide en dos partes. En la primera parte, se presenta el marco teórico de la investigación estructurado en dos capítulos. En el primero, se aborda una aproximación al concepto de las teorías implícitas, las teorías implícitas de los docentes, las tipologías, la relación de las teorías implícitas, y el currículo y su explicitación. En el segundo, se aborda la evolución del concepto de evaluación del aprendizaje, el sistema de evaluación, los propósitos, las técnicas e instrumentos, la retroalimentación y la evaluación del aprendizaje en el área de Inglés. La segunda parte del estudio está conformada por dos apartados. En el primero, se justifica la metodología empleada. En el segundo, se realiza el análisis de la información y se entregan las conclusiones y recomendaciones.

Los hallazgos más resaltantes de esta investigación muestran que las teorías implícitas que los docentes de inglés atribuyen al propósito de la evaluación del aprendizaje son cuatro: certificador, diagnóstico, formativo y de autoevaluación del docente para reorientar la enseñanza. Asimismo, respecto del propósito de la retroalimentación, se pudo encontrar que los docentes le atribuyen dos propósitos: facilitación del aprendizaje y motivacional.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

El marco teórico de la investigación se encuentra estructurado en dos capítulos. En el primero, se realiza un acercamiento conceptual al constructo de teorías implícitas desde su origen, su tipología y su implicancia en el currículo. El segundo está dedicado a revisar la teoría y la evolución de la evaluación del aprendizaje, su propósito, el sistema de evaluación y la retroalimentación. Finalmente, se hace una revisión de la evaluación del aprendizaje en el área de Inglés desde el CNEB.

CAPÍTULO I: LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

En este capítulo, se presenta a las teorías implícitas desde la perspectiva del pensamiento docente. Luego, se realiza una aproximación conceptual al constructo y se identifican algunos principios que lo rigen. Además, se analizan las teorías implícitas del profesorado. Asimismo, se hace referencia a los tipos de teorías implícitas del aprendizaje, y se señalan las características de cada teoría y cómo se articulan sus componentes. Por último, se propone la importancia de explicitar las teorías implícitas que influyen en el actuar de los docentes para la mejora e innovación educativa.

1. COGNICIÓN DOCENTE

El estudio del pensamiento o la cognición docente ha suscitado gran interés en la psicología cognitiva. Diversos estudios refieren que la conducta de los docentes está influenciada tanto por sus propios pensamientos como por los contextos en los cuales se desenvuelven, lo que delimita su profesionalidad (Borg, 2006; Garrido,

2016). En esa línea, el estudio de la cognición docente ha sido una preocupación desde finales de los setenta debido al énfasis en las investigaciones asociadas a la tradición conductista y al surgimiento del cognitismo. A partir de esta década, inician una serie de investigaciones concentradas en conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en el profesorado en el ejercicio de su labor profesional (Garrido, 2016).

El pensamiento docente se define como una estructura que permite la reflexión del profesor en actividad o formación. Esta estructura se conforma por un conjunto de creencias y conocimientos acerca de la enseñanza, el aprendizaje, los estudiantes, el contenido, la evaluación, y por la toma de conciencia de estrategias para la resolución de problemas en el aula. El pensamiento del profesor, sobre la base de su experiencia y sus conocimientos, guiará y orientará su conducta en una variedad de entornos de la vida en el aula. Por ello, conocer el pensamiento del profesor resulta clave para orientar la capacitación docente y la mejora de la praxis en el aula (Jiménez y Correa, 2002; Garrido, 2016).

Este súbito interés por conocer el pensamiento docente ha dado lugar al surgimiento de diversos conceptos: teorías ingenuas, teorías espontáneas, teorías intuitivas, teorías causales, teorías subjetivas, entre otros. Esta diversidad dificulta la comprensión acerca de cómo los docentes estructuran y organizan su accionar en su mente. Una respuesta a esta dificultad se puede encontrar en el modelo de teorías implícitas (Rodríguez y González, 1995; Jiménez y Correa, 2002; Cossío y Hernández, 2016).

2. TEORÍAS IMPLÍCITAS: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Para aproximarse a una definición de teorías implícitas, se debe considerar en primer lugar a las teorías implícitas como representaciones intuitivas que tienen una naturaleza teórica (Pozo et al, 2006; Errázuriz y Aguilar, 2019). Esto implica que las teorías son un conjunto de unidades representacionales organizadas basadas en principios y/o supuestos referidos al mundo social y físico. Las teorías operan al nivel de conocimiento y su organización interna permite al sujeto responder con relativa coherencia frente a su entorno (Pozo et al, 2006; Rodríguez y González, 1987; Rodríguez y González, 1995; Rodríguez y González, 1987; Jiménez y Correa, 2002). Asimismo, las teorías como representaciones organizadas deben reunir cuatro rasgos esenciales: abstracción (leyes o principios

de naturaleza abstracta), coherencia (son unidades que se relacionan entre sí, y no interrelacionan la información de forma separada), causalidad (tienen por finalidad explicar las regularidades del mundo) y el compromiso ontológico (asumen un orden ontológico que, al no ser cumplido, obliga a una verificación de la teoría (Pozo et al, 2006).

Por otro lado, se debe entender la naturaleza implícita de las teorías. Esto implica que ellas no son accesibles de manera consciente y, por lo tanto, influyen en que se perciba la realidad de una manera determinada (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1994, citado en Jiménez y Correa, 2002). De esta manera, resulta difícil que el sujeto sea conscientemente consecuente o conserve un proceso constante de validación frente a la diversidad de estímulos que suceden a diario. Como señalan Rodríguez y González (1987), las teorías implícitas son parte del inconsciente de las personas, y el mundo se comprende a través de ellas, no a través del análisis de estas. Es decir, son implícitas porque no pasan por un proceso de validación continuo.

Las teorías implícitas son representaciones individuales que otorgan un marco para organizar, predecir e interpretar lo que sucede en el mundo. También, son una forma de conocimiento específico producto de influencias culturales y tienen carácter espontáneo, práctico e inconsciente, lo cual les permite predecir y entender situaciones cotidianas. De este modo, orientan, dirigen, conducen y median la conducta y toma de decisiones en consonancia con los contenidos de las mismas (Arévalo, 2009; Pozo, Del Puy, Sanz y Limón, 1992; Rodríguez y González, 1995; Esteban, 2002).

2.1. Origen y naturaleza de las teorías implícitas

Las teorías implícitas se originan producto del aprendizaje informal. Es decir, nacen a partir de los saberes prácticos y concretos en los que prevalece el funcionamiento cognitivo implícito debido a la exposición constante e involuntaria a ambientes controlados. Ahí radica su funcionalidad cognitiva. Este aprendizaje ocurre a partir de la experiencia personal producto de lo vivido y experimentado en distintos escenarios. Asimismo, son de carácter procedimental, a diferencia de las teorías explícitas basadas en saberes verbales, en las que prevalece el “saber decir”. En cambio, las teorías implícitas suponen un “saber hacer”, ya que consisten en el saber práctico o en la acción que no siempre puede ser explicitada.

Las teorías implícitas cumplen una función pragmática que permite pronosticar o controlar, con bastante éxito, lo que sucede en distintos contextos. Asimismo, esta función tiene algunas características que permiten comprender su consecución. En primer lugar, su naturaleza situada o dependiente del contexto, lo que permite a una persona ponerse en acción frente a determinadas situaciones que ocurren en su presente, en escenarios repetitivos o rutinarios que no podrían aplicarse o transferirse a contextos nuevos. Otro rasgo de esta función es su naturaleza concreta y encarnada. Dado que las teorías implícitas tienen un origen en la vivencia personal del sujeto, proyectan un carácter emocional. Esto implica poseer una construcción mental de la realidad tal como se percibe y crear representaciones alejadas de lo que es “real” en términos de objetividad. A esto, Pozo (2006) lo denomina “realismo ingenuo”. Por último, otro rasgo de esta funcionalidad es la naturaleza automática de las representaciones implícitas que derivan en respuestas rápidas, no planificadas y difíciles de controlar frente a diferentes situaciones o escenarios. Este rasgo resulta positivo, ya que como las respuestas ocurren de forma automática, se requiere un menor consumo de recursos cognitivos. Sin embargo, estos rasgos que nacen a partir de su funcionalidad pragmática permiten tomar acciones inmediatas frente a contextos familiares y a su vez crean dificultades en cuanto al cambio de concepciones (Pozo et al, 2006).

2.2. Teorías implícitas del profesor

Las teorías implícitas de los profesores son consecuencia de las experiencias educativas que construyeron no solo en su formación docente, sino también, en el escenario de la cultura escolar (Garrido, 2016). Tienen como soporte al sujeto, quien, producto de su formación en pedagogía y su práctica en distintos contextos educativos, reconstruye todo ese saber históricamente desarrollado en relación con la educación y pedagogía. Este conjunto de construcciones le permite entender, comprender y realizar determinadas acciones frente a un contexto educativo, lo cual guía su práctica (Garrido, 2016; Jiménez y Correa, 2002). Asimismo, las teorías implícitas tienen una enorme influencia en el enfoque de enseñanza y aprendizaje que regula su práctica educativa (Cossío y Hernández, 2016).

2.3. Teorías implícitas del aprendizaje y la enseñanza

Las representaciones implícitas sobre la forma en la cual aprendemos comienzan en nuestros primeros años de vida escolar: los profesores, la familia y el entorno escolar contribuyen a construir una teoría acerca de lo que se debe hacer o cómo se hace para aprender. Todas esas experiencias influyen en la reconstrucción de las representaciones sobre cómo aprender. Pese a que se presenten otras explicaciones más formales sobre cómo aprendemos, al final las teorías implícitas, que son producto de los años y las distintas experiencias, prevalecen debido a que están arraigadas en nuestro inconsciente (Esteban, 2002).

Por otro lado, las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, al ser consideradas como tales, se rigen sobre la base de determinados principios que organizan o restringen la forma como se interpretan determinados escenarios de enseñanza y aprendizaje. Dichas teorías se distinguen en sus principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales de acuerdo con el escenario educativo en el cual el sujeto se sitúa. Estos principios marcan la forma en la cual comprendemos el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

Asimismo, las teorías implícitas sobre el aprendizaje tienen la función de orientar las explicaciones, valoraciones y anticipaciones que se dan frente a un determinado escenario educativo. Asimismo, median las decisiones que se toman en las prácticas de aprendizaje y enseñanza. El aprendizaje consiste en un sistema complejo que se compone de tres elementos importantes relacionados entre sí que son claves al momento de realizar el análisis del aprendizaje. Dichos componentes son las condiciones, los procesos y los resultados. En las condiciones del aprendizaje se revisa dos elementos. El primero se refiere a los aspectos del aprendiz, lo cual involucra la edad del aprendiz, su estado de salud, su estado mental epistémico. Es decir, los conocimientos previos, afectivos y emocionales del mismo. El segundo refiere el entorno al considerar los artefactos y los ámbitos sociocultural y material. Por otro lado, al momento de analizar el aprendizaje se consideran los procesos, entendiéndolos como el acto intencionado y mental que el aprendiz pone en acción durante el aprendizaje. Finalmente, se encuentran los resultados, aquello que se aprende sobre cómo aprendemos (Pozo et al, 2006).

3. TIPIFICACIÓN DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL APRENDIZAJE

Son tres teorías las que organizan e intervienen con respecto al aprendizaje. Además de estas, Pozo et al (2006) plantean una cuarta posición que denomina posmoderna.

3.1. Teoría directa

La teoría implícita del aprendizaje más elemental es la teoría directa. Sobre la base de esta teoría se plantea una relación unidireccional entre las condiciones y los resultados de aprendizaje dentro de una lógica de aprendizaje lineal (Aparicio, 2007; Arévalo, 2009). Los resultados son la base del aprendizaje y se consideran una reproducción fiel de la realidad. Por lo tanto, se entiende que la reproducción o copia fiel del modelo o contenido enseñado supone la mejor prueba de que ha habido aprendizaje. La teoría directa, en una de sus explicaciones más elaboradas, establece una relación entre las condiciones, es decir, los aspectos del aprendiz y el entorno (Pozo et al, 2006). Según esta postura, la sola exposición al objeto de estudio bastaría para que el aprendizaje ocurra. Como se advierte, no se consideran los procesos que intervienen en el aprendizaje. Desde una visión epistemológica, esta característica se llamaría realismo ingenuo. Existe una visión dualista del aprendizaje: se aprende (cuando es un reflejo de la realidad) o no se aprende (cuando se aleja de este). Desde una visión ontológica, aparece como un suceso aislado donde no intervienen supuestos conceptuales (Pozo et al, 2006). Según Aparicio (2007), el aprendizaje comienza cuando se puede reproducir el mundo y, si no ocurre aprendizaje, se debe a que no se ha expuesto a los suficientes estímulos o la información de manera adecuada. Según Arévalo (2009), esta teoría se encontraría vinculada al modelo curricular academicista, así como a un paradigma positivista.

3.2. Teoría interpretativa

El siguiente nivel de la teoría directa es la teoría interpretativa del aprendizaje. Ambas teorías comparten supuestos epistemológicos (Pozo et al, 2006). En ambas teorías, los resultados son considerados aprendizaje son una réplica o copia de la realidad. Sin embargo, difieren en cómo articulan sus componentes, ya que la teoría interpretativa conecta las condiciones, los procesos y los resultados de manera lineal, y considera, en el componente de las condiciones, que los aspectos del

aprendiz son claves fundamentales para lograr el aprendizaje. Los procesos mentales intervienen y generan que las representaciones internas se conecten, amplíen o corrijan. Por ello, los procesos interpretativos que ocurren en la mente del aprendiz terminarían por alterar el reflejo de la realidad. En esta teoría, se considera que el aprendizaje no supone una reproducción exacta de la realidad sino la forma más cercana posible de conocer la realidad (Pozo et al, 2006; Aparicio, 2007). Asimismo, desde una visión epistemológica, parte de un principio realista: el buen conocimiento debe ser un reflejo de la realidad. No obstante, resulta inevitable que los procesos mentales que posibilitan el conocimiento y median el aprendizaje obstaculicen el logro de resultados que sean copias fieles y exactas (Pozo et al, 2006).

Desde una perspectiva epistemológica, si bien los resultados no son una reproducción fiel de la realidad, estos deben ser la forma más exacta de conocerla. En la teoría interpretativa, en términos ontológicos, el aprendizaje se considera un proceso que ocurre en el tiempo. Por otro lado, conceptualmente, esta teoría estructura los tres elementos del aprendizaje de forma lineal y unidireccional, es decir, las condiciones sobre las acciones y los procesos del aprendiz, los que a su vez producen los resultados del aprendizaje (Pozo et al, 2006). Arévalo (2009) explica que dicha teoría puede asociarse a rasgos del modelo curricular interpretativo, a un paradigma interpretativo y a las primeras escuelas de cognitivos, bajo las cuales muchos docentes actuales se formaron.

3.3. Teoría constructiva

El aprendizaje desde esta teoría implica la reconstrucción de las representaciones acerca del entorno debido a la intervención de los procesos mentales. Estos juegan un rol transformador del aprendizaje: los resultados pasan a ser una construcción del conocimiento a partir de los contenidos proporcionados (Pozo et al, 2006; Aparicio, 2007). En esta teoría, la metacognición permite al sujeto la toma de conciencia de las condiciones en las cuales ocurre su aprendizaje y de sus resultados de aprendizaje en relación con lo que aprende y pretende aprender. Esto le permite autorregular los procesos que intervienen en su aprendizaje y potencializar la creatividad para desarrollar y construir conocimientos propios (Pozo et al, 2006; Jaramillo y Simbaña, 2014).

La teoría constructiva, con su principio epistemológico, va de una visión realista del aprendizaje a una visión constructivista, en la que los resultados del aprendizaje no son una copia del modelo de estudio. Antes bien, plantea que el conocimiento se adquiere a partir de la transformación del contenido de aprendizaje. Desde una visión ontológica y conceptual, el aprendizaje implica un proceso activo, dinámico y autorregulado que articula los tres componentes del aprendizaje, a saber, condiciones, procesos y resultados (Pozo et al, 2006). De acuerdo con Arévalo (2009), se puede asociar esta teoría a rasgos del enfoque de enseñanza y aprendizaje constructivista, nacido de una nueva generación de cognitivos como Jean Piaget y a partir del cual se plantearon muchas reformas educativas.

4. TEORÍAS IMPLÍCITAS Y EL CURRÍCULO

Según Monereo y Pozo (2001), la escuela no evidencia muchas transformaciones en comparación con los cambios de la sociedad y la ciencia. En general, se siguen impartiendo contenidos que se dictaban en el siglo pasado con métodos que no han sido actualizados y no se ajustan a las nuevas formas de aprender de los estudiantes. La cultura del aprendizaje y los cambios que se han generado en ella requieren que las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje evolucionen para crear nuevos ambientes de aprendizaje acordes con estos cambios culturales y sociales. Por lo tanto, resulta importante modificar las representaciones implícitas de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza. En este sentido, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, no basta con mostrar al profesor nuevas teorías, recursos, herramientas y estrategias para actuar en el aula. Más bien, se debe realizar un cambio conceptual a través del análisis de las teorías implícitas arraigadas en el pensamiento docente. Solo a través del análisis y la reflexión de las representaciones implícitas que guían su actuar y difieren en algunas circunstancias del currículo prescrito, los docentes podrán aproximarse a las teorías constructivas que se defienden hoy (Pozo et al, 2006).

El análisis de las teorías implícitas que intervienen en el accionar de los docentes permite explicar cómo el profesor estructura la enseñanza y media el currículo. Las representaciones de los docentes sobre los procesos y elementos propuestos en el currículo guían su accionar en la práctica educativa, lo cual repercute en la toma de decisiones con respecto a los objetivos, los contenidos, las

estrategias didácticas y las formas de evaluación que adoptará en el desarrollo de cada elemento del currículo (Jiménez y Correa, 2002; Revilla, 2011). Este punto será una referencia importante para conocer si existe coherencia entre lo que el docente verbaliza, su práctica educativa y lo que prescribe el currículo, y cómo ello guarda implicancias en su labor (Arévalo, 2009).

Para mejorar las formas de enseñar y aprender resulta necesario modificar las teorías implícitas que se encuentran arraigadas en el inconsciente. Por tal motivo, su modificación requiere el análisis de estas mediante procesos de explicitación y redescrición progresiva que permitan un cambio conceptual. La tarea de explicitar las representaciones implícitas no es sencilla, ya que implica un proceso de reflexión sobre las propias creencias implícitas y la confrontación de estas con las teorías científicas, las cuales tienen mayor capacidad explicativa. No se busca dissociar lo implícito de lo explícito, sino que a partir de ambas formas de saber se reconstruya el conocimiento (Pozo et al, 2006). A continuación, se describe el triple proceso que se debe seguir para lograr la reconstrucción de las teorías implícitas (Pozo, 2003; Pozo y Gómez, 1998, citado en Pozo et al, 2006):

- **Reestructuración teórica:** Pasar de una teoría implícita donde aprender significa una reproducción exacta de la realidad (teoría directa) a otra donde el aprendizaje se concibe como un proceso (teoría interpretativa) o a otra donde el aprendizaje es una reconstrucción requiere de sistemas conceptuales más complejos que reestructuren los niveles anteriores. Para adquirir estructuras más complejas se requiere que las representaciones primarias puedan integrarse a las más complejas.
- **La explicitación progresiva:** Diferencia las estructuras utilizadas por las teorías científicas de las representaciones implícitas. Además, explicita los componentes de cada nivel representacional hasta llegar al más complejo.
- **Integración jerárquica:** No se trata de sustituir las representaciones implícitas de las explícitas, ya que ambas son funcionales en diferentes contextos. En realidad, se busca que se integren en un marco teórico común.

CAPÍTULO II: LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE INGLÉS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

En este capítulo se exponen aspectos teóricos como la conceptualización y evolución del término “evaluación”. Se hace una revisión de las teorías del aprendizaje y de cómo se concibe la evaluación desde cada enfoque. Además, se presenta la evaluación del aprendizaje desde el CNEB en el área de Inglés, tanto los estándares, las competencias y los desempeños que direccionan la práctica evaluativa del docente de Inglés en primaria. Asimismo, se desarrolla el diseño metodológico del proceso de evaluación del aprendizaje: obtención de información, formulación de juicios y toma de decisiones. Finalmente, se presenta el sistema de evaluación: qué se evalúa, cómo se evalúa, cuándo se evalúa, con qué se evalúa y quién evalúa.

1. MARCO HISTÓRICO: INFLUENCIA DE LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE EN LAS CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN.

La evaluación es un término polisémico que ha ido evolucionando a través de la historia. Por ello, se pueden encontrar diversas definiciones del mismo. En el campo educativo supone un elemento del currículo y su concepción depende de la teoría curricular en la cual se inscriba. Es decir, la evaluación responde a la manera en que cada teoría concibe el conocimiento (Revilla, 2014; Álvarez, 2001; Castillo y Cabrerizo, 2010).

Desde una visión histórica, el concepto de evaluación ha evolucionado desde el modelo tradicional en el que la evaluación certificaba qué había aprendido el

alumno a partir de la presencia o ausencia de los contenidos transmitidos en un salón de clase. En dicho modelo, el aprendizaje se evidenciaba a través de una prueba que era una copia de lo aprendido y comprobaba la retención de la información transmitida por el maestro. Sin embargo, este concepto de evaluación ha evolucionado notablemente hasta la actualidad y ha adquirido mayor notoriedad e importancia. En tanto proceso, no está aislado, sino se muestra transversal al proceso de enseñanza-aprendizaje, y genera así una “cultura de evaluación” (Castillo y Cabrerizo, 2010).

La literatura acerca del protagonismo de la evaluación en el ámbito escolar cobró notoriedad a inicios del siglo XX a partir del cambio en el mundo de la industria en Estados Unidos. En el país norteamericano, las escuelas tuvieron que adaptarse a las exigencias de un escenario de producción. En ese sentido, eran concebidas como pequeñas industrias y los estudiantes suponían la materia prima. En tal contexto se inserta el discurso científico al ámbito educativo, que adquiere así términos como tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos del aprendizaje y evaluación educativa (Casanova, 1998; Castillo y Cabrerizo, 2010).

Asimismo, producto de la fuerte influencia que ejerce el conductismo en el currículo se asume la enseñanza por objetivos. Los movimientos científicos de la época hacen que la evaluación adquiere notoriedad y fuerza. En este panorama la evaluación se centra en verificar el logro de los objetivos de aprendizaje. Es así que la evaluación se convierte en una herramienta de control y encuentra en la racionalidad técnica el camino para fundamentar su razón. Según los resultados de aprendizaje, producto de la evaluación, se seleccionaba, clasificaba y distribuía a los estudiantes en distintos niveles educativos. Incluso, estos servían para su inclusión en el entorno laboral (Casanova, 1998 y Álvarez, 2001).

Por otro lado, en el marco de la Segunda Guerra Mundial, el desarrollo de la psicometría y el aumento notable del uso de los tests psicológicos y las pruebas estandarizadas de rendimiento produjeron que en el campo de la educación se empezaran a insertar los tests. Esta decisión se sustentaba en que dichos instrumentos permitían cuantificar el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes de forma científica y objetiva. Así, se desarrolló el paradigma cuantitativo de la evaluación que tiene una visión tecnócrata e instrumental del conocimiento (Casanova, 1998; Álvarez, 2001; Shepard, 2006).

En este panorama, la evaluación toma como base los contenidos y, a través de métodos cuantitativos, se realiza la práctica evaluativa. La evaluación requiere medir por lo que aquello que no se pueda medir se descarta. La evaluación (como proceso sumativo de valoración) centra su atención en el producto del aprendizaje. Este, a su vez, debe ser evaluable, medible y cuantificable. Asimismo, la evaluación permite determinar el éxito de la enseñanza con base en la ejecución del estudiante. De esta manera, se puede saber si la enseñanza planificada alcanzó el objetivo trazado. Este concepto de evaluación forma parte del modelo tecnológico donde la evaluación tiene como base la psicología conductista (Skinner y Watson) y el instrumento de evaluación es el test. Sin embargo, recién cuando Tyler introdujo el término “evaluación educacional” en los treinta se divulgó en el campo educativo (Castro, Correa y Lira, 2004; Castillo y Cabrerizo, 2010; Muriel, Gómez y Lodoño, 2019).

Tyler, en sus dos grandes obras, *General Statement of Education* (1942) y *Basis Principles of Curriculum and Instructions* (1979), sienta las bases de un modelo de evaluación cuya base eran los objetivos propuestos por el programa (Casanova, 1998). Según Tyler (1979), el acto evaluativo implica básicamente esclarecer en qué medida el currículo y la enseñanza cumplen con los objetivos establecidos en la educación. Este modelo sienta las bases de la evaluación por objetivos a través de la aplicación de pruebas objetivas que son a su vez tecnología para la evaluación. Así, la evaluación comprobará si se han alcanzado los objetivos propuestos en los programas educativos.

En los sesenta y setenta, la concepción que se tenía sobre la evaluación afectaba no solo al rendimiento del estudiante sino a todos los elementos que orientaban el programa educativo, es decir, al docente, los recursos, los contenidos, las actividades, la organización, los métodos, los programas, etc. (Informe Coleman, 1966, citado en Castillo y Cabrerizo, 2010). La evaluación era concebida como la recopilación y el uso de la información para valorar los resultados. En los setenta surgieron nuevos enfoques y/o tendencias de evaluación. Crecieron con mucho relieve las taxonomías de objetivos (Bloom, 1990 y Gagné, 1982). Por ello, para garantizar el éxito de un programa, había que usar los objetivos operativos como indicadores.

Los setenta y años posteriores tuvieron como característica el aumento de modelos educativos y una perspectiva más práctica de la evaluación. La búsqueda

por mejorar las formas de enseñar centró esfuerzos en los procesos y no en los resultados logrados. En tal sentido, la evaluación tuvo una función orientadora y de ayuda al estudiante. De igual forma, el desarrollo de la psicología cognitiva, que nació como respuesta al conductismo, tomó en consideración los procesos cognitivos de los estudiantes, lo que a su vez se tradujo en un modelo de aprendizaje donde los estudiantes eran parte activa en la construcción del nuevo conocimiento. Esto significó que la evaluación no fuese una copia fiel de los contenidos a través de pruebas objetivas y que, a través de ella, se pudieran evaluar las capacidades y actitudes de los estudiantes (Castillo y Cabrerizo, 2010; Shepard, 2006).

A finales del siglo XX, la evaluación del aprendizaje cobró un nuevo rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje producto de los aportes de la teoría constructivista del aprendizaje. La evaluación tenía como fin ser un elemento orientador y una guía, y que a través de la obtención de información mejorase el proceso educativo. En tal sentido, la evaluación era formativa, lo que significa que estaba al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, regulaba los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por el otro, reorientaba al alumno de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje. Así creaba una conjunción entre la evaluación de los aprendizajes, el aprendizaje y la enseñanza (Castillo y Cabrerizo, 2010; Shepard, 2006). Con respecto a este tema, el Assessment Reform Group acuñó la expresión “evaluación para el aprendizaje” para aludir a aquella evaluación que acompaña el proceso de aprendizaje y difiere con la evaluación del aprendizaje que solo certifica los resultados del aprendizaje. Así, la evaluación se asocia a dos grandes paradigmas: cualitativo y cuantitativo (Castillo y Cabrerizo, 2010; Shepard, 2006).

A comienzos del siglo XXI, nació un nuevo enfoque del sistema de evaluación que busca verificar la competencia de los estudiantes en la aplicación del conocimiento adquirido a través de tareas complejas. En tal sentido, la evaluación no solo valora el aprendizaje adquirido sino cobra nuevamente un papel neurálgico. Por esa razón, se la considera un elemento integrador, transversal y dinamizador de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Castillo y Cabrerizo, 2010).

El marco histórico presentado ilustra la fuerte influencia que tienen las teorías del aprendizaje en las concepciones de evaluación. Los modelos tradicionales

evaluativos se asocian con las teorías conductistas del aprendizaje que promueven la medición de los resultados del aprendizaje. Además, prima la cultura evaluativa del test (evaluación sumativa) en las aulas, en contraposición al modelo socio constructivista cuyo objetivo es la construcción social del conocimiento y la integración de la orientación formativa en la evaluación (Shepard, 2000; DeLuca, Valiquette, Coombs, LaPointe-McEwan y Luhanga, 2018).

En la teoría conductista, la evaluación, es decir, el test, debe usarse frecuentemente para asegurar el logro de objetivos. Los test se asocian con el aprendizaje, vale decir, la evaluación es igual a aprendizaje. Las evaluaciones de IQ clasifican a los estudiantes de acuerdo a su habilidad y las evaluaciones objetivas miden el desempeño del estudiante. Su función principal consiste en certificar o calificar los aprendizajes (Shepard, 2000).

En la teoría cognitiva se introduce el concepto de la mente. Esta teoría de aprendizaje se centra en el procesamiento de información que ocurre en el aprendiz. En cuanto a la evaluación, da prioridad a la actividad mental que realiza el estudiante para alcanzar lo trazado (Achulla, 2018).

Finalmente, la teoría constructivista del aprendizaje señala que los aprendices construyen su aprendizaje. La metacognición es considerada como un elemento de autorregulación del propio aprendizaje y del pensamiento. En esta teoría, la evaluación del aprendizaje se realiza a través de tareas que retan y promueven el pensamiento de orden superior, las que direccionan el proceso y resultado del aprendizaje. Asimismo, la evaluación se integra al proceso de enseñanza. La evaluación apoya de manera formativa al aprendizaje, mientras que los estudiantes son sujetos activos de su propia evaluación. En este sentido, la evaluación redirecciona el aprendizaje y la enseñanza.

Como se mencionó anteriormente, el concepto de evaluación ha evolucionado influenciado por el contexto cultural, las teorías de aprendizaje y el concepto de educación predominante, con lo que ha incorporado nuevos elementos (Ahumada, 2005; Frasser y Moreno, 2019). Por muchos años, la evaluación, en tanto término y concepto en el campo educativo, ha sido denotada y asociada como sinónimo de medida, calificación o aplicación de tests (Casanova, 1998; Álvarez, 2001). Actualmente, esa concepción ha variado debido al avance de la información y el conocimiento, y a las nuevas formas de aprender. Por lo expuesto, en los últimos años, la evaluación ha sido considerada como un factor fundamental y

transversal a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto exige que el docente se encuentre posicionado en cuanto al marco teórico que envuelve a la evaluación del aprendizaje.

2. PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La evaluación del aprendizaje es un proceso de toma de decisiones continua que permite la mejora del aprendizaje y el apoyo a los estudiantes a aprender mejor. Este proceso responde a dos propósitos muy importantes; por un lado, la evaluación formativa, conocida también como, la evaluación para el aprendizaje que permite la mejora de los procesos de aprendizaje del estudiante a través de una retroalimentación oportuna basada en la evidencia de aprendizaje y que brinda una motivación intrínseca al estudiante para mejorar sus propios procesos; por otro lado, la evaluación sumativa o conocida también como evaluación certificadora o evaluación del aprendizaje cuyo objeto es brindar una evidencia de que el estudiante ha alcanzado el desempeño trazado, en este sentido, el propósito de este tipo de evaluación es certificar, medir y verificar el aprendizaje (Ravela, 2020; Chappuis, Stiggins, Chappuis y Arter, 2007).

Estas dos evaluaciones son distintas tanto en su propósito como en su lógica. Lo que define a la evaluación formativa o sumativa no es el momento en el que toma lugar, el instrumento que se utiliza ni el contenido que se evalúa sino el propósito evaluativo para lo cual está siendo utilizada. Dicho de otro modo, la evaluación formativa puede ocurrir en cualquier momento del proceso de aprendizaje y enseñanza. Por ejemplo, cuando un docente aplica una evaluación al finalizar un proceso, pero su finalidad es dar a conocer a los estudiantes lo que lograron. En ese caso, la evaluación será formativa. En cambio, si la evaluación se aplica durante el proceso de aprendizaje, pero la finalidad es calificar, la evaluación será sumativa (Ravela, 2020).

La evaluación formativa sirve como estrategia de mejora para ajustar, regular, modificar y reorientar, sobre la marcha, los aprendizajes. Por lo tanto, supone una búsqueda continua de información a lo largo del proceso evaluativo. Esto, con la intención de tener el conocimiento pertinente que permita la pronta toma de decisiones con la finalidad de mejorar el proceso que se evalúa (Castillo y Cabrerizo, 2010; Luchini y Ferreiro, 2018; Casanova, 1998)

Por lo mencionado, la evaluación formativa genera espacios para el trabajo autónomo del estudiante. Asimismo, implica dentro de sus procesos la autoevaluación que permite la autorregulación y, sobre todo, la reflexión acerca del propio proceso de aprendizaje. En ese sentido, la retroalimentación en el proceso de la evaluación formativa del aprendizaje es la base para que el estudiante pueda conocer en dónde se encuentra en su proceso de aprendizaje, hacia dónde se dirige y cómo cerrar el vacío entre lo que sabe y lo que pretende aprender. Además, la evaluación formativa, al ser una herramienta de orientación, promueve que los estudiantes sean activos en su propio proceso evaluativo, transformando así el clima de la evaluación (Vallejo y Molina, 2014; Shermis y Di Vesta, 2011; Chappuis, Stiggings, Chappuis y Arter, 2007).

Por otro lado, la evaluación sumativa valora los productos de aprendizajes que se consideran terminados. Su propósito es determinar el nivel en el que se ha alcanzado el aprendizaje y no mejorar nada con esta evaluación. También se aplica en un momento determinado (Casanova, 1998). Por ello la evaluación sumativa está más vinculada con la evaluación de fin de unidad, mes, año, periodo, etc. La evaluación sumativa tiene como finalidad proveer información acerca del desempeño del estudiante mediante un reporte de evaluación y así certificarlo (Shermis y Di Vesta, 2011; Chappuis, Stiggings, Chappuis y Arter, 2007; Weeden, Winter y Broadfoot, 2002).

A través del tiempo, han aparecido nuevos términos para referirse a la evaluación formativa y sumativa como la evaluación del aprendizaje o la evaluación certificadora. En cuanto a la evaluación formativa destacan la evaluación auténtica, la evaluación para el aprendizaje, la evaluación como aprendizaje, etc. Por ello en la actualidad la evaluación formativa cobra un sentido más amplio. A pesar de que estos términos presentan características diferenciales, buscan adaptarse a las necesidades de las formas de enseñar y el aprendizaje de la actualidad (Vallejo y Molina, 2014; Chappuis, Stiggings, Chappuis y Arter, 2007).

Si bien el uso separado de los enfoques formativo y sumativo podría sugerir que existen dos formas distintas de evaluar, separadas la una de la otra, y sin ninguna conexión entre sí, dicha suposición sería equivocada (Shermis y Di Vesta, 2011). En ese sentido, resulta importante no perder de vista el propósito que se tiene al momento de evaluar. Si la finalidad es obtener información para interpretarla y así mejorar el aprendizaje y la enseñanza, entonces la evaluación

será formativa. Si la finalidad de la evaluación supone conocer hasta qué medida los estudiantes han aprendido o logrado un punto en el proceso de enseñanza, entonces la evaluación será sumativa (Shermis y Di Vesta, 2011).

3. PROCESOS DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La evaluación del aprendizaje es un elemento transversal a los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que los regula y orienta. En este sentido, la evaluación como proceso tiene una relación directa con la enseñanza y el aprendizaje, cuya interrelación es un elemento integrador del diseño curricular (Castillo y Cabrerizo, 2010).

En la evaluación confluyen una variedad de procesos que direccionan el quehacer docente, cuyo objetivo no es solo la aplicación de la evaluación al finalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que busca que la evaluación sea un proceso alineado a ambos procesos (la enseñanza y el aprendizaje). De este modo, a través de su aplicación, desarrollo y resultados, mejora la enseñanza. Además, como resultado, repercute en la mejora de aprendizaje de los estudiantes.

El Currículo Nacional (Ministerio de Educación, 2017) vigente establece un enfoque por competencias. Esto implica que los docentes de Inglés cambien sus formas tradicionales de evaluar. Con dichos cambios, a través de la evaluación formativa se dinamizan los procesos de recolección e interpretación de información, la valoración de la información y el establecimiento de juicios acerca del desarrollo y los resultados del aprendizaje para lograr que el alumnado alcance las competencias trazadas. En tal sentido, la evaluación como proceso requiere una planificación y un diseño previo que se integre a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se sitúe de forma medular en estos procesos (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Figura 1. Ubicación del Proceso de Evaluación del aprendizaje



Tomado de *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*, Castillo y Cabrerizo, 2010, p.123.

El proceso básico de la evaluación consta de tres momentos importantes: recojo de información, formulación de juicios de valor y toma de decisiones. Este proceso se integra a los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera la evaluación deja de ser un proceso aislado, considerado únicamente al final de la instrucción, y cobra un papel neurálgico al regular y orientar la enseñanza, lo que permite replantearla hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. La observación y la interpretación son cruciales al brindar información importante acerca del avance de los estudiantes y las necesidades de aprendizaje que estos tienen, lo cual posibilita una retroalimentación en la enseñanza para su planificación (Rea-Dickins, 2001).

Por otro lado, además del proceso básico de la evaluación del aprendizaje, existen otras propuestas. Por ejemplo, Casanova (1998) propone las siguientes fases en el proceso de evaluación:

1. Recojo de datos.
2. Análisis de la información obtenida.
3. Formulación de conclusiones.
4. Establecimiento de un juicio de valor acerca del objeto evaluado.
5. Adopción de medidas para continuar la actuación correctamente.

Asimismo, Mavrommatis (1997) señala que el proceso de la evaluación del aprendizaje consta de cuatro fases. Durante la primera fase el docente recolecta la información. Esta evidencia le permitirá conocer si las metas trazadas podrán ser alcanzadas. En la segunda fase se halla la interpretación de la evidencia. El docente compara la evidencia con estándares de desempeño y realiza una opinión

positiva, negativa o neutral. En la tercera fase, se considera la respuesta o reacción del docente basada en la opinión y/o juicio, dados a conocer de diversas formas. Por ejemplo, comentarios verbales o escritos, símbolos, puntajes o notas. En la fase final se considera el impacto de la respuesta del docente en la mejora y el desarrollo del aprendizaje del estudiante.

La evaluación del aprendizaje es un proceso complejo. Por lo tanto, resulta importante que los docentes de Inglés estén bien informados de los procesos que subyacen a la evaluación, así como a la enseñanza. Además, que a través de ellos logren una integración armónica no solo de lo que se evaluará y enseñará sino de los momentos en los cuales intervendrá la evaluación, los instrumentos que se utilizarán, los criterios de evaluación, etc. De modo que la evaluación se convierte en un recurso didáctico en el que interviene el profesor y repercute en la mejora del aprendizaje.

4. SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

4.1. ¿Qué se evalúa?

Desde la óptica del enfoque por competencias propuesto en el Currículo Nacional se evalúan el grado de desarrollo de las competencias propuestas en las distintas áreas académicas. El área de Inglés consta de tres competencias básicas: se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera, se leen diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera y se escriben diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera (Ministerio de Educación, 2017a).

Tabla 1. Competencias y capacidades del área de Inglés

Competencias	Capacidades
Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera	<ul style="list-style-type: none"> - Obtiene información de textos orales - Infiere e interpreta información de textos orales - Adecua, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada - Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica - Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral
Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera	<ul style="list-style-type: none"> - Obtiene información del texto escrito - Infiere e interpreta información del texto - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito - Adecúa el texto a la situación comunicativa
Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera	<ul style="list-style-type: none"> - Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada - Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito

Tomado de: *Currículo Nacional de la Educación Básica*, Ministerio de Educación, 2017a, pp. 32-33

Además, cada competencia contiene estándares de aprendizaje que se desarrollan a través de ocho niveles que comprenden desde el inicio de la etapa escolar hasta el fin de la escolaridad. Estos estándares describen el desarrollo de la competencia en cada ciclo de aprendizaje y son elementos muy importantes en la evaluación del aprendizaje porque permiten determinar qué tan cerca o lejos se encuentra el estudiante en relación a la competencia de acuerdo a su nivel. Por tal motivo, los estándares de aprendizaje son un marco de referencia importante para la evaluación del aprendizaje a nivel micro y macro. Esto permite brindar una retroalimentación oportuna, lo cual mejora el aprendizaje de los estudiantes y adecúa los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a sus requerimientos y necesidades. La estructura de los estándares de aprendizaje se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 2. Estándares de aprendizaje y su relación con los ciclos de la educación básica

Estándares	EBR/EBE
Nivel 8	Nivel destacado
Nivel 7	Nivel esperado al final del ciclo VII
Nivel 6	Nivel esperado al final del ciclo VI
Nivel 5	Nivel esperado al final del ciclo V
Nivel 4	Nivel esperado al final del ciclo IV
Nivel 3	Nivel esperado al final del ciclo III
Nivel 2	Nivel esperado al final del ciclo II
Nivel 1	Nivel esperado al final del ciclo I

Tomado de: *Currículo Nacional de la Educación Básica*, Ministerio de Educación, 2017a, p.119

Por otro lado, los desempeños son descripciones más específicas con respecto a los estándares de aprendizaje. En tanto brindan criterios claros van a permitir que los docentes puedan inferir, contrastar y saber en qué medida los estudiantes han alcanzado la competencia (Arribas, 2017). Así también, al tener este marco a nivel de aula se podrá brindar una retroalimentación oportuna. Los desempeños son elementos claves para la evaluación del aprendizaje.

4.2. ¿Cómo se evalúa?

Se evalúa a través del uso de diversas técnicas e instrumentos de evaluación que sean válidas y fiables. En el marco del enfoque por competencias se evalúa a través de situaciones y/o tareas complejas que sean lo más cercano a la realidad cuya resolución requiera la movilización de diversos recursos de aprendizaje (Arribas, 2017). Los criterios de evaluación como los estándares de aprendizaje, desempeños y capacidades van a permitir la creación de los instrumentos de evaluación. Las técnicas utilizadas para la evaluación del aprendizaje son la observación, los cuestionarios y el análisis de tareas.

4.3. Momentos de la evaluación

La evaluación del aprendizaje se divide en tres momentos claves: evaluación inicial, procesual y evaluación final.

- Evaluación inicial: En esta modalidad, la evaluación se realiza al comienzo del año académico para detectar con qué conocimientos parten los estudiantes y así

diseñar estrategias que se adapten a la singularidad del grupo. Este tipo de evaluación son comunes en el área de Inglés. Asimismo, son los referentes para determinar el nivel de adquisición del idioma con el que inicia el estudiante el año académico y por tanto permiten al docente prever cómo deberá adecuar la enseñanza.

- Evaluación procesual: Este tipo de evaluación es formativa porque se da durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, y busca recoger información de forma continua y sistemática. Esto permite la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Evaluación final: Esta modalidad de evaluación toma lugar al término de un periodo, bimestre, semestre, etc. Se relaciona con la evaluación certificadora (Castillo y Cabrerizo, 2010) y sirve para verificar si se lograron los desempeños propuestos de forma que brinda información acerca del grado de desempeño que ha tenido el estudiante en determinada competencia cuando finaliza un periodo.

4.4. Sujetos de la evaluación

Según los sujetos que intervienen en la evaluación pueden darse tres modalidades: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

- Autoevaluación: Los estudiantes asumen el papel de evaluadores y son ellos quienes a partir de criterios preestablecidos evalúan su propio producto de aprendizaje. Con respecto a la autoevaluación, Casanova (1998) señala que los estudiantes son perfectamente capaces de darle un valor a sus productos de aprendizaje. Sin embargo, es importante considerar el grado de complejidad y la edad, así como también se debe explicar de forma clara a los estudiantes qué aspectos van a autoevaluar para que puedan reflexionar acerca de en qué medida alcanzaron los criterios propuestos.
- Heteroevaluación: En este tipo de evaluación, el encargado de la evaluación es un sujeto distinto al que recibe la evaluación. Por lo general, el evaluador en esta modalidad es el docente y los sujetos que reciben la evaluación son los estudiantes.

- Coevaluación: Es un tipo de evaluación mutua, generalmente realizada entre pares. Busca el reconocimiento de los avances frente a una tarea a través de la ayuda mutua (Achulla, 2018).

5. LA RETROALIMENTACIÓN

La retroalimentación es un componente de la evaluación del aprendizaje que ha cobrado mayor relevancia en los últimos años, sobre todo cuando se hace referencia al aspecto formativo de la evaluación. Sin embargo, los estudios acerca de la retroalimentación datan de hace cien años producto de los aportes de la psicología conductista. Desde este enfoque, la retroalimentación era considerada como un reforzamiento positivo o un castigo que podía tener un efecto en el aprendizaje. En la actualidad, esa teoría carece de protagonismo, ya que el problema radica en la efectividad que puede tener este tipo de reforzamientos en el aprendizaje (Brookhart, 2008).

Tradicionalmente, la retroalimentación se definía como la información que provee un agente (el docente, el compañero, el libro, el padre, uno mismo o la experiencia) con respecto al desempeño o comprensión de otra persona (Hattie y Timperley, 2007). Estudios más recientes señalan que la retroalimentación es un proceso en donde el estudiante recibe la información acerca de su desempeño, la cual cobra sentido en el aprendiz. Por ende, mejora los procesos de aprendizaje. En esa línea, estos estudios acerca de la retroalimentación ponen énfasis en el rol que cobra el estudiante en referencia a la autorregulación de los procesos de aprendizaje producto de la retroalimentación (Vattoy, 2020; Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2017; Arias, Maturana y Restrepo, 2012).

Por otro lado, la teoría sociocultural brinda aportes interesantes acerca de la retroalimentación para el aprendizaje del inglés. Desde esta perspectiva, la retroalimentación brindada por el docente de inglés sería una estrategia de andamiaje que contribuye al desarrollo lingüístico del estudiante. Por ejemplo, en el caso del aprendizaje del inglés en niños, a medida que el docente brinde la retroalimentación acerca de errores en el lenguaje, ellos serán capaces de internalizarlos y autorregular su uso. Asimismo, las teorías cognitivas acerca de la adquisición de un segundo idioma consideran a las estrategias de retroalimentación como un medio de interacción significativa entre el docente y el

niño que mejora la adquisición del idioma (Cheatham, Jimenez-Silva y Park, 2015).

La retroalimentación cumple dos propósitos. El primero, cognitivo, donde los estudiantes comprenden la información brindada, lo cual les sirve para comprender dónde están en su proceso de aprendizaje y qué deben hacer para reducir la brecha. Esto involucra una serie de procesos cognitivos (Hattie y Timperley, 2007; Brookhart, 2008). Asimismo, la retroalimentación también cumple un propósito motivacional. En efecto, los estudiantes, producto de la retroalimentación, desarrollan un sentimiento de control sobre su propio aprendizaje, lo que puede generar un incremento del esfuerzo, la motivación y el compromiso (Hyland, 2001).

6. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE INGLÉS DEL NIVEL PRIMARIO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

En nuestro país, el CNEB plantea que la evaluación es una actividad que tiene como eje medular los procesos de aprendizaje del estudiante y que a través de una retroalimentación oportuna posibilita las acciones de progreso del aprendizaje. Es decir, se propone un enfoque formativo de la evaluación del aprendizaje. Desde este enfoque, la evaluación es considerada un proceso sistemático y constante, en el que docentes y estudiantes comparten metas de aprendizaje para el logro y la mejora de las competencias propuestas, convirtiéndose así en un proceso de continua reflexión y retroalimentación sobre los procesos y resultados del aprendizaje (Ministerio de Educación, 2017b).

Por otro lado, en la educación primaria, la enseñanza del inglés se ha incluido en el Currículo Nacional desde el 2016 como parte de la política nacional de enseñanza, aprendizaje y uso del inglés “Inglés Puertas al Mundo”. Esta política busca que los estudiantes accedan a educación de calidad, intercultural y puedan convertirse así en ciudadanos de un mundo globalizado. Este primer paso resulta muy importante, ya que traza una primera ruta para que los estudiantes puedan alcanzar la competencia comunicativa en inglés.

En el escenario de la enseñanza del inglés, cabe señalar que Perú era uno de los pocos países que antes del Currículo Nacional (CN) no incorporaba dicha área dentro de sus diseños curriculares en el nivel primaria, sino únicamente en el nivel secundario. Además, no se consideraban los marcos de referencia

internacionales para dar soporte a los niveles de dominio del idioma. Ello afectó directamente a la evaluación del aprendizaje del área, ya que no se contaba con estándares y/o criterios que permitieran determinar si los estudiantes alcanzaban niveles de competencia exigidos por el área. Esto se hizo evidente en la falta de dominio del nivel de inglés de los estudiantes al finalizar los cinco años de educación secundaria.

El nivel primario forma parte del segundo nivel de la Educación Básica Regular. Este nivel consta de seis grados que forman parte de los ciclos III, IV y V de la EBR (Ministerio de Educación, 2017a). Actualmente, se ha incorporado la enseñanza del inglés en el nivel primaria, lo que ha significado que el Currículo Nacional añade competencias, capacidades y estándares de aprendizaje bien definidos en niveles de logro, los cuales deben desarrollar los estudiantes durante toda su etapa escolar para alcanzar lo trazado en el Perfil de egreso.

6.1. El enfoque en el área de Inglés

El área de Inglés tiene como base el enfoque comunicativo en el cual se incorporan las prácticas sociales del lenguaje y la perspectiva sociocultural (Ministerio de Educación, 2017a). Se considera que es comunicativo porque a partir de tareas auténticas los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar sus habilidades comunicativas a través de la interacción entre pares y/o en equipos de trabajo. A raíz de este trabajo contextualizado y vivencial, podrán poner en marcha el uso y las posibilidades que les da el lenguaje para poder comprenderlo y dominarlo de forma gradual. En tal sentido, este enfoque pone énfasis en la importancia de comunicarse en inglés haciendo uso de los recursos aprendidos en clase para darles sentido a través del contexto dado y no a través del conocimiento gramatical y rígido de la teoría. El docente de inglés, siguiendo este enfoque, tiene propósitos claros de enseñanza. Favorece el aprendizaje del idioma extranjero a través de la exposición del estudiante en el uso del idioma, lo que le permite interactuar en situaciones cercanas a la realidad de forma eficaz. De esta manera, se promueve el desarrollo de las competencias del área: se comunica oralmente en inglés, lee diversos tipos de textos en inglés y escribe en inglés diversos tipos de textos de forma reflexiva.

Es importante asegurar la mejora de los procesos de evaluación en relación con el desarrollo de las competencias comunicativas en el inglés de los estudiantes.

El alcance que los estudiantes de primaria demuestran en la adquisición del inglés debe ser reflejo de una evaluación que ha sido orientada al desempeño de los estudiantes y mantiene una relación directa con el enfoque pedagógico, los principios de la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero (Calderón y Mora, 2015).



SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En esta segunda parte, se describe el diseño metodológico que se utilizó para comprender el problema de investigación. En el primer capítulo, se hace referencia al diseño metodológico y, en el segundo capítulo, se presenta el análisis de los resultados, así como las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO

Este capítulo presenta el diseño metodológico de la investigación, el cual orienta el estudio del problema y los objetivos de la investigación. Asimismo, se presentan las categorías y subcategorías que responden al objetivo general y los específicos. Luego, se detallan el método de la investigación y las características del caso a estudiar. Por otro lado, se procede a describir el instrumento para el recojo de la información, los criterios de selección de las participantes y los procedimientos para asegurar el cumplimiento de los principios éticos de la investigación. Finalmente, se describen los procedimientos seguidos para el procesamiento y la organización de los datos obtenidos.

1. ENFOQUE METODOLÓGICO, TIPO Y NIVEL

Esta investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo. Dicho enfoque metodológico es el más pertinente para este estudio porque permite explicar fenómenos educativos como las teorías implícitas dentro de su propio contexto a

través de las perspectivas de los mismos participantes. Los datos cualitativos obtenidos de ellos permiten descripciones detalladas acerca del problema de investigación (Hernández et al., 2006; Ballester, 2004; Flick, 2007).

Este estudio tiene como propósito tener una perspectiva holística de las teorías implícitas que tienen los docentes de inglés, a partir de sus propias vivencias y experiencias educativas al momento de evaluar los aprendizajes de sus estudiantes (Iño, 2018; Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Así, se busca una comprensión detallada desde las experiencias individuales de los sujetos de estudio. De este modo, el enfoque cualitativo permite analizar en profundidad qué representaciones construyen los docentes en torno a la evaluación de un idioma extranjero (Creswell, 2012; Flick, 2015; Ballester, 2004; Iño, 2018; Sandín, 2003). El nivel de la investigación es descriptivo, ya que se pretende describir las teorías implícitas de las participantes del estudio. A partir de la recolección de información, se busca conocer las características y particularidades de este fenómeno educativo (Creswell, 2012).

1.1 Problema de la investigación

El problema de investigación del siguiente estudio es: ¿cuáles son las teorías implícitas sobre la evaluación del aprendizaje en docentes de educación primaria del área de Inglés en una escuela privada de Lima?

1.2 Objetivos de la investigación

General

Analizar las teorías implícitas sobre la evaluación del aprendizaje en docentes de educación primaria del área de Inglés de una escuela privada de Lima.

Específicos

1. Describir las teorías implícitas sobre el propósito de la evaluación del aprendizaje en docentes de educación primaria del área de Inglés de una escuela privada de Lima.
2. Describir las teorías implícitas sobre la retroalimentación en docentes de educación primaria del área de Inglés de una escuela privada de Lima.

1.3 Categorías y subcategorías de estudio

La tabla 3 presenta las dos categorías de estudio que se establecieron a partir de los objetivos específicos de esta investigación.

Tabla 3. Categorías y subcategorías

Categorías preliminares	Subcategorías preliminares
Teorías implícitas de los docentes sobre la evaluación del aprendizaje	Teorías implícitas sobre el propósito de la evaluación del aprendizaje
	Corresponde a las representaciones organizadas e inconscientes generadas a partir de las experiencias individuales y sociales, las cuales influyen directamente en la forma en que los docentes de inglés entienden el propósito de la evaluación del aprendizaje en primaria. Se advierten dos propósitos fundamentales. Por un lado, la evaluación formativa, conocida también como la evaluación para el aprendizaje, cuyo propósito es brindar retroalimentación para la mejora de los procesos de aprendizaje. Por otro lado, la evaluación sumativa, conocida también como evaluación certificadora o evaluación del aprendizaje, cuyo propósito es brindar una calificación sobre los logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes
	Teorías implícitas sobre la retroalimentación del aprendizaje
	Corresponde a las representaciones organizadas e inconscientes generadas a partir de las experiencias individuales y sociales, las cuales influyen directamente en la forma en que los docentes de inglés entienden la retroalimentación del aprendizaje en el nivel primaria. Esta se define como la información específica que brinda el docente en relación con la tarea o el desempeño de los estudiantes. Sirve de apoyo para llenar la brecha entre lo que el estudiante entiende y lo que se pretende que entienda, de manera que este logre la autorregulación de su aprendizaje

Elaboración propia

1.4 Método de investigación: Estudio de casos

El método que se empleó en esta investigación fue el de estudio de casos debido a que permitirá el estudio de un fenómeno particular en su contexto auténtico. En este caso, este método permite analizar las teorías implícitas sobre la evaluación

del aprendizaje en docentes de educación primaria del área de Inglés. Así, permite la comprensión del objeto de estudio en su contexto real. El estudio de casos es un método apropiado para que el investigador obtenga una visión profunda e integral del fenómeno a estudiar, lo cual permite el análisis y la comprensión de la realidad estudiada en profundidad (Simons, 2011; Álvarez y San Fabián, 2012; Sandín, 2003).

Diversos autores coinciden en señalar que el estudio de casos se define por ciertos rasgos como la particularidad y la complejidad (Simons, 2011; Stake, 1999, Sandín, 2003; Álvarez y San Fabián, 2012). El estudio de la particularidad permite comprender lo característico del objeto de estudio y lo va a distinguir de otros casos, convirtiéndolo en un caso singular a partir de una descripción gruesa y fiel del objeto de estudio. Sin embargo, esto no es un rasgo aislado, sino depende de la interacción del contexto donde se desenvuelve el caso. Asimismo, el estudio de casos permite iluminar la comprensión de un fenómeno tan complejo como el de las teorías implícitas sobre la evaluación del aprendizaje en el área de Inglés (Harrison, Birks, Franklin y Mills, 2017).

En este marco, el caso del estudio realizado son las teorías implícitas sobre la evaluación del aprendizaje en docentes de educación primaria del área de Inglés. El estudio de este caso ayudará a describir cómo el profesor comprende la evaluación del aprendizaje de un segundo idioma y lo media con el currículo prescrito en la institución educativa, lo que posibilita la comprensión sobre el fenómeno objeto de estudio.

El objetivo de este método es capturar los casos en su singularidad (Gomm, Hammersley y Foster, 2000). Además, a diferencia de otros métodos, por su característica interpretativa, permite comprender de forma detallada el caso a partir del análisis y la reflexión sobre las representaciones implícitas que guían el actuar del docente de inglés.

Según la tipología de Stake (1999), el caso es de tipo instrumental. El propósito de este estudio no radica en la comprensión del caso en sí mismo. Se pretende comprender, a partir del análisis de las teorías implícitas de los docentes de inglés, la influencia que estas ejercen al momento de evaluar el aprendizaje (Sandín, 2003; Jiménez y Comet, 2016). Los docentes de inglés son la unidad de análisis para alcanzar a comprender el problema de la investigación a través de sus representaciones acerca de la evaluación del aprendizaje.

1.5 Descripción de las características del caso

El estudio se realizó en una institución educativa privada de Lima Metropolitana con 138 años al servicio de la educación peruana, ubicada en Surco. Esta institución educativa la promueve una congregación de religiosas con presencia a nivel nacional e internacional. Por otro lado, la institución educativa ha sido acreditada internacionalmente a través de un sistema de acreditación internacional de calidad educativa. Alberga una población de más de 1300 estudiantes y brinda servicios en los tres niveles de educación básica.

La institución seleccionada para fines de este estudio constituye un caso particular porque, en el 2017, fue seleccionada como una institución educativa focalizada para implementar el CNEB en el nivel primaria. Ello significó un cambio en el currículo que llevó a la escuela a implementar la evaluación formativa. Esto tuvo un fuerte impacto en las formas de aprender y evaluar, sobre todo en el accionar educativo de los docentes de inglés que, hasta ese momento, no incorporaban en el diseño curricular del nivel primaria estándares de referencia ni criterios nacionales que sirviesen de marco guía para la evaluación del aprendizaje del área.

Por otro lado, los docentes de inglés han tenido que adaptarse a los cambios curriculares e implementarlos en sus programaciones y su práctica evaluativa. Asimismo, con el fin de garantizar que los docentes incorporen nuevas estrategias y recursos al momento de evaluar, la institución educativa les ha brindado distintas capacitaciones y talleres sobre la evaluación formativa. Por tanto, la particularidad y complejidad de este caso permitirá indagar en torno a las teorías implícitas sobre la evaluación del aprendizaje para poder comprender la realidad y las circunstancias en las cuales se desenvuelve el objeto de estudio.

En la actualidad, debido al COVID-19, las escuelas enfrentan una pandemia global que ha afectado a la población mundial en diferentes aspectos. Por tal motivo, en nuestro país se optó por el cierre de las escuelas a nivel nacional. Este contexto las ha obligado a realizar grandes esfuerzos para garantizar la continuidad de la enseñanza y el derecho a la educación. Por ello se ha optado por modalidades de enseñanza a distancia a través de distintas modalidades de forma sincrónica y asincrónica.

En esa línea, la institución ha optado por brindar su servicio educativo a través de clases sincrónicas por medio de Google Classroom, una plataforma de

servicio web educativo que permite crear y asignar clases, colocar material educativo, evaluar a los estudiantes, retroalimentarlos de forma inmediata y tener clases a través de videoconferencias en Google Meet. Asimismo, la institución educativa, como parte de las acciones que ha tomado para garantizar la calidad de la enseñanza, ha capacitado a sus docentes en el uso y manejo de las TIC y la evaluación formativa en modalidades a distancia.

Las participantes en este estudio están conformadas por las docentes de inglés del nivel primaria. Dichas docentes diseñan y evalúan sus clases en base a las directrices que señala el CNEB. Además, la institución educativa es un centro que prepara a los estudiantes para que rindan los exámenes internacionales de Cambridge, certificaciones que acreditan el nivel de inglés de personas no nativas. En el nivel de primaria estos exámenes internacionales toman el nombre de Young Learners English (YLE). Por ello, los docentes integran a su sistema de evaluación estos modelos de exámenes.

Tabla 4. Característica de las docentes participantes

Participante/ Código	Género	Edad	Grado académico	Experiencia docente	Grado que enseñan
Docente 1 (D1)	F	37	Licenciada	10	Cuarto grado de primaria
Docente 2 (D2)	F	52	Licenciada	29	Quinto grado de primaria
Docente 3 (D3)	F	48	Licenciada	20	Tercer grado de primaria
Docente 4 (D4)	F	29	Licenciada	5	Primer grado de primaria

Elaboración propia

Los criterios de inclusión y exclusión de las participantes del estudio responden a la homogeneidad. Por tal motivo, se buscó docentes que sean tituladas y trabajen actualmente en el nivel primaria. Las participantes de esta investigación fueron cuatro docentes de inglés de primaria. El criterio de selección no corresponde a criterios estadísticos sino a criterios propios de la investigación cualitativa como son la intención del estudio, el número establecido de fiabilidad, la viabilidad y la disposición de los recursos.

1.6 Diseño, validación y aplicación del instrumento de recojo de información

En congruencia con los objetivos planteados en esta investigación se utilizó como técnica de recojo de información la entrevista semiestructurada en tanto nos permite profundizar en el objeto de estudio y orientar las preguntas en el transcurso de la entrevista (Edwards y Holland, 2020; Kvale, 2011; Diaz y Sime, 2009). Asimismo, el instrumento de recojo de información fue el guion de entrevista semiestructurada que permitió explorar en las representaciones implícitas de los docentes de inglés acerca de la evaluación del aprendizaje. Además, la entrevista es el medio principal que permite llegar a múltiples realidades, ya que el caso no será visto de la misma forma por todos los participantes (Stake, 1999).

Por otro lado, autores como Edwards y Holland (2020) señalan que la entrevista es un método auténtico ya que permite comprender los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias y prácticas. El investigador, a través de la conversación, puede obtener descripciones del participante con respecto al significado que le atribuye a la evaluación del aprendizaje. Así, esta técnica permite obtener descripciones que aproximan a las representaciones implícitas que los docentes de inglés atribuyen a la evaluación, en relación al propósito de la evaluación y la retroalimentación del aprendizaje. Por ello, la entrevista como técnica de recojo de información resulta muy ventajosa para estudios descriptivos como este (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013).

Otra característica importante de la entrevista radica en su organización. Para esta investigación se ha optado por elaborar una entrevista semiestructurada debido a que es una herramienta de mayor flexibilidad que la estructurada (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013; Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2017). Además, la entrevista semiestructurada, al contar con una guía de entrevista donde se agrupan las preguntas en categorías y subcategorías diseñadas en base a los objetivos de este estudio, permite al entrevistador seguir la guía de preguntas que pueden ser ampliadas o modificadas durante el proceso de la entrevista (Diaz y Sime, 2009).

Asimismo, la técnica de entrevista semiestructurada permite profundizar en la información que brinda el entrevistado a través de preguntas que facultan ampliar y/o clarificar las respuestas. De esta manera, se logra tener una información más completa, precisa y profunda (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013; Kvale, 2011). Por ello, esta técnica resulta la más apropiada

para este estudio, ya que a través de las respuestas de las entrevistadas se puede profundizar en las representaciones que se encuentran arraigadas en el inconsciente de las participantes y orientan e intervienen en el accionar de las docentes participantes al momento de evaluar el aprendizaje en el área de Inglés.

Por otro lado, se debe señalar que a medida que las tecnologías avanzan también lo hacen las formas para grabar las entrevistas. En efecto, la forma de recoger la información ha evolucionado de las notas a lápiz y papel al uso de grabadoras portables con cassettes, seguido por grabadoras de audio y video digitales (Edwards y Holland, 2020). Actualmente, el internet ofrece la posibilidad de realizar entrevistas a través de videollamadas. Esta técnica remota reduce los gastos, permite la flexibilidad y supera el desafío de realizar visitas únicas en áreas aisladas (Weller, 2017).

Además, Weller (2017) señala que la ausencia física del investigador puede reducir situaciones donde el entrevistado sienta vergüenza o riesgo a la exposición, lo que genera que sientan confianza y menor presión. Así, la entrevista puede realizarse en condiciones más convenientes para los participantes y aumentar la participación (Janghorban, Latifnejad y Taghipour, 2014). Por tal motivo, dada la emergencia sanitaria debido al COVID-19, este estudio ha optado por realizarse a través de una videollamada.

El instrumento de recojo de información fue el guion de entrevista semiestructurada diseñado en base a serie de preguntas que han sido organizadas en categorías y subcategorías que responden al problema de investigación y van en coherencia a los objetivos planteados. A continuación, se presenta la siguiente tabla que contiene el objetivo de la entrevista, el instrumento y los informantes.

Tabla 5. Objetivo de la técnica de recojo de información

Objetivo	Técnica	Instrumento	Fuentes
Analizar las teorías implícitas de los docentes de inglés sobre la evaluación del aprendizaje en relación con el propósito de la evaluación y la retroalimentación del aprendizaje.	Entrevista semiestructurada	Guion de entrevista semiestructurada	Docentes de inglés de primaria
Elaboración propia			

Para la validación del instrumento de recojo de información, se contó con dos especialistas: la primera en currículo y la segunda en evaluación del aprendizaje. Inicialmente, se les envió los documentos vía correo electrónico con información importante para la validación del instrumento: la matriz de consistencia, el diseño y la guía de entrevista, y el formato para el registro de validación. Estos documentos contaban con la definición de la categoría y las subcategorías. De igual manera, para la validación, se solicitó a las docentes expertas que consideren los criterios de relevancia, coherencia y claridad. Sus observaciones permitieron mejorar el instrumento. A continuación, se presentan las observaciones de las expertas en base a los criterios propuestos.

Tabla 6. Juicio de expertas

Expertas	Observaciones
Experta en evaluación	Las quince preguntas presentadas en el guion de entrevista eran relevantes y coherentes con los objetivos y las categorías planteadas. Hubo preguntas que requerían mayor claridad, por ello la experta sugirió replantear algunas preguntas. En general, la guía responde a las categorías y los objetivos de la investigación
Experta en currículo	Las preguntas presentadas del guion de entrevista requerían ser revisadas en relación a la coherencia y claridad de las preguntas. Asimismo, se necesitaba expresar con claridad lo que se asumía por teoría implícita dado que de ello dependería el tipo de pregunta que se puede considerar. Los conceptos sobre la evaluación del aprendizaje estaban claros. En general, la experta sugirió revisar los objetivos de la entrevista para ayudar a plantear nuevamente las preguntas

Elaboración propia

A partir de las sugerencias brindadas por las expertas, se procedió a replantear algunas preguntas en torno a las representaciones implícitas sobre la evaluación del aprendizaje de los docentes de inglés. Luego de revisar las observaciones y sugerencias, se envió una nueva versión del instrumento al asesor, quien revisó el instrumento. Por último, con los aportes del asesor, se logró diseñar una versión final del guion de entrevista.

Para la aplicación del instrumento, se contactó con dos semanas de anticipación a una experta en la aplicación de entrevistas de la carrera de

Psicología. Se realizó un primer contacto vía telefónica y dos días previos a la entrevista se realizó un segundo contacto por videollamada donde se le explicó los objetivos de la investigación y se presentó el guion de la entrevista.

Las entrevistas se realizaron previo contacto con las docentes. Se coordinó la fecha, la hora y el medio por el cual se realizaría la entrevista. Para el caso de las docentes, la herramienta a través de la cual se realizó la entrevista fue una videollamada en Google Meets. Para el recojo de información se grabaron las videollamadas, previo consentimiento de las docentes entrevistadas. También, se consideró pertinente que las entrevistadas tuvieran la libertad de poder encender o apagar sus cámaras para crear un clima de confianza y una mejor participación.

1.7 Procedimientos para asegurar la ética en la investigación

Una de las primeras acciones para asegurar la ética de la investigación se realizó a inicios de año. Se solicitó una reunión con la directora de la institución. En esta reunión se presentó el plan de tesis y se informó el propósito de la investigación. Asimismo, se solicitó permiso de manera verbal para la aplicación de la entrevista a las docentes de inglés del nivel primaria. Se le informó acerca de la confidencialidad de la información de la institución y de los informantes que participarían en la investigación. En un segundo momento se solicitó a la directora y a la coordinadora del nivel primaria, de manera escrita, su consentimiento para aplicar la entrevista para este estudio.

Por otro lado, se conversó con las cuatro docentes participantes a quienes se les informó de los objetivos de la entrevista. A través de un correo electrónico, se les envió una carta de consentimiento informado. Kvale (2011) señala que el consentimiento informado es uno de los principios éticos de la investigación, el cual implica que el participante debe ser informado acerca del propósito de la entrevista. Además, el entrevistado participa de forma voluntaria en la investigación y con conocimiento de que tiene derecho a retirarse del estudio en cualquier momento, lo que implica una toma de decisión libre, no condicionada.

Al respecto, González (2002) señala que aspectos como las condiciones de diálogo auténtico son importantes y necesarias. Por ello, en esta investigación se propició el diálogo con las participantes a través de reuniones y llamadas telefónicas con el fin promover el respeto y la libre participación, y así asegurar la ética en este estudio. El mismo autor considera que, para garantizar la ética, la

investigación debe haber pasado por una evaluación independiente. Por tal motivo, esta investigación fue revisada por dos conocedoras de la materia que no están afiliadas al estudio. Finalmente, para garantizar la validez científica del estudio, se cuidó que la investigación tenga objetivos claros y coherentes con el problema de investigación. Asimismo, el marco teórico fue diseñado en base a literatura científica actual y con un lenguaje cuidadoso (González, 2002). Por lo antes mencionado, esta investigación considera los principios éticos de la investigación cualitativa.

1.8 Procedimientos para procesar y organizar la información recogida

Luego de haber realizado el recojo de información a través de la técnica de la entrevista semiestructurada se codificó a las cuatro docentes de inglés de la siguiente manera: D1, D2, D3 y D4. Luego se procedió a la transcripción de la entrevista (información). Hernández, Fernández y Baptista (2006) señalan que el proceso de análisis de la información cualitativa podría representarse en cuatro pasos: obtener información; capturar, transcribir y ordenar la información; codificar la información e integrar la información.

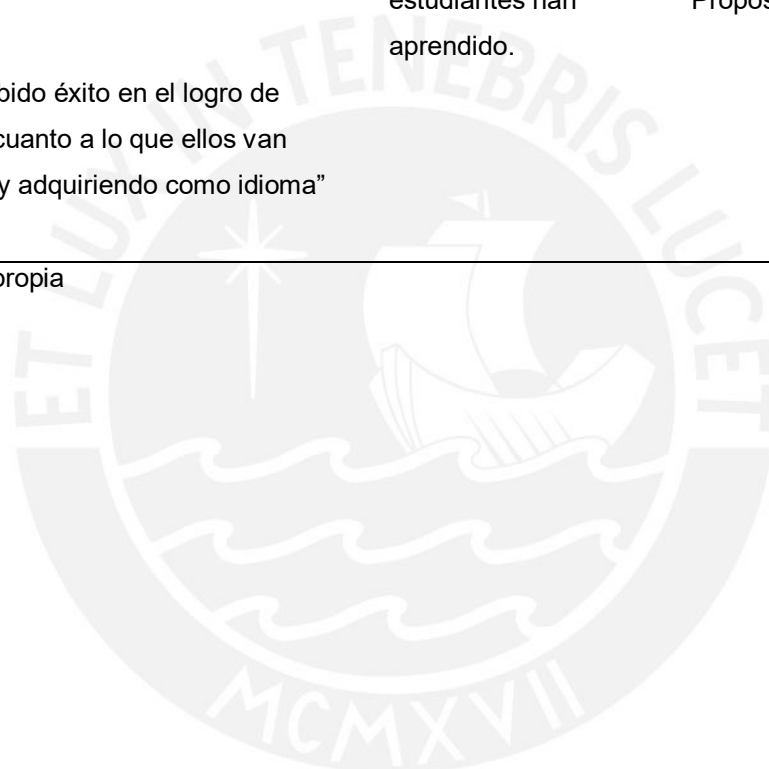
En el primer paso de obtención de la información se realizó la entrevista individual a través de la plataforma Google Meet. En el segundo paso se capturó la información a través de la grabación de la entrevista previo consentimiento de los docentes. A cada docente se le asignó un código para garantizar la confidencialidad de la información. Luego se transcribieron las grabaciones y se verificó que la transcripción fuese fidedigna y concuerde con la entrevista. En el tercer paso se codificó la información en base a las categorías establecidas para esta investigación: teorías implícitas sobre el propósito de la evaluación del aprendizaje y teorías implícitas sobre la retroalimentación. Finalmente, en el cuarto paso se buscó integrar la información, relacionada a las categorías que se obtuvieron en el paso anterior con la teoría trabajada.

Tabla 7. Comparaciones de los códigos extraídos de las entrevistas

Subcategoría: Teorías implícitas sobre el propósito de la evaluación del aprendizaje. Pregunta

1: ¿cuál es el propósito de evaluar los aprendizajes?

Respuesta	Descripción	Código
<p>“Más que nada para ver y si han entendido y si han llegado a la capacidad de la competencia que estás evaluando” (D1)</p>		
<p>“Evalúo a los chicos en lo que pueden hacer, cómo se pueden desempeñar en el curso, en este caso hablamos de inglés” (D2)</p>	<p>El propósito de la evaluación es comprobar si los estudiantes han aprendido.</p>	<p>Propósito certificador</p>
<p>“(…) si ha habido éxito en el logro de objetivos en cuanto a lo que ellos van aprendiendo y adquiriendo como idioma” (D3)</p>		
<p>Elaboración propia</p>		



CAPÍTULO II: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados acerca de las teorías implícitas sobre la evaluación del aprendizaje en docentes de educación primaria del área de Inglés. El análisis se realizó en base a las dos subcategorías que se propusieron: teorías implícitas sobre el propósito de la evaluación del aprendizaje y teorías implícitas sobre el propósito de la retroalimentación. A través de estas subcategorías, se obtuvo información importante brindada por los docentes de inglés.

La naturaleza de las teorías implícitas permite hallar inconsistencias entre las representaciones que conforman estas teorías sin que las entrevistadas sean conscientes de las mismas (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005). Las respuestas brindadas por las participantes permiten profundizar en las representaciones que han reconstruido a partir de su experiencia y cómo estas median su práctica evaluativa (Garrido, 2016; Jiménez y Correa, 2002).

Por lo mencionado, se analizan las teorías implícitas de las docentes de inglés en dos secciones. En la primera, se describen las teorías implícitas en torno al propósito de la evaluación del aprendizaje. En la segunda, se analizan las representaciones implícitas de las docentes entrevistadas acerca del propósito de la retroalimentación del aprendizaje.

1. TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE EL PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

El propósito de la evaluación responde a la siguiente pregunta: ¿para qué evaluar? Por ello, en principio, se considera que la evaluación tiene dos propósitos

considerados ejes medulares. Por un lado, la evaluación formativa, cuyo propósito es conseguir información de diversos elementos que conforman el proceso educativo, lo cual permite reorientar, modificar y reforzar los aprendizajes a partir de una retroalimentación oportuna. Por otro lado, la evaluación sumativa, conocida también como evaluación certificadora o evaluación del aprendizaje, cuyo propósito es brindar una calificación sobre los logros del aprendizaje alcanzado por los estudiantes (Casanova, 1998; Castillo y Cabrerizo, 2010; Shermis y Di Vesta, 2011). Según Castillo y Cabrerizo (2010), la evaluación sumativa, en algunos casos, cumple una función sancionadora, debido a que a partir de esta evaluación se puede decidir la promoción de un curso o asignatura. En relación con el propósito que las participantes de este estudio atribuyen a la evaluación del aprendizaje, se encontró cuatro propósitos: certificador, registro del avance del aprendizaje, formativo y de autoevaluación del docente para reorientar la enseñanza.

1.1 Propósito certificador

La evaluación sumativa o del aprendizaje provee información acerca del desempeño de los estudiantes al finalizar una unidad, bimestre, año, periodo o nivel. De esta manera, certifica el aprendizaje en tanto alcanza un determinado periodo. En el área de Inglés, suele usarse este tipo de exámenes para determinar el nivel de los estudiantes en la adquisición del idioma. Asimismo, este tipo de evaluaciones es utilizado para certificar el aprendizaje del inglés.

Con respecto al propósito de la evaluación del aprendizaje, las cuatro docentes coinciden en señalar que uno de los propósitos de la evaluación se traduce en la certificación del aprendizaje, tal como se aprecia en los siguientes extractos.

“Los chicos tienen que pasar por un examen que me diga de manera formal cómo hemos estado aprendiendo” (D1).

“La finalidad es para saber qué productos ellos pueden elaborar, qué pueden llegar a hacer en el curso” (D2).

Según lo descrito, las docentes coinciden en señalar que una de las finalidades de la evaluación es conocer de manera formal el alcance del aprendizaje de los estudiantes a través de exámenes que midan su conocimiento y sirvan de evidencia. No solo para los padres de familia, sino también para brindar informes de rendimiento en base a los resultados obtenidos. Asimismo, dos docentes

coincidieron en señalar que el propósito de la evaluación es certificar el nivel de adquisición del idioma a través de exámenes internacionales:

“(…) nosotros en el colegio aplicamos esos exámenes: Startes para primer y segundo grado, Movers para cuarto y quinto grado, Flyers para quinto y sexto grado. Esos tres son de primaria. Y luego nosotros tenemos Ket (va desde sexto grado hasta tercero de media), Pet (tercero y cuarto de media) y el FCI (para quinto de secundaria, dependiendo, porque a veces hay chiquitos que son más hábiles o están en institutos, se les hace una evaluación de diagnóstico para ver dónde los ubicamos) porque nosotros los tenemos divididos por grados” (D2).

“(…) todas las misses de todo primaria y secundaria tienen de la mano el plan anual que tenemos que va de la mano con lo que es la certificación internacional, lo que demanda que logren estándares, está la cantidad de expresiones o vocabularios, saber escribir correctamente una cantidad de palabras o expresiones, el hecho de hacer una comprensión de lectura estandarizada, en ese sentido sí hay una evaluación sumativa porque la tendencia debe ser para mejor no al revés” (D3).

En estas afirmaciones, se evidencia que uno de los propósitos de la evaluación apunta a la aplicación de un test que permita medir el desempeño de los estudiantes en la adquisición de idiomas (Herrera y Zambrano, 2019). Esto va acorde con el propósito certificador, ya que según lo mencionado la aplicación de estos exámenes permite a las docentes ubicar a los estudiantes en el nivel de inglés más adecuado. Respecto de una de las características del propósito certificador, las docentes D1, D2 y D4 coincidieron en que la finalidad de la evaluación radica en estimar la suma de lo que el estudiante ha logrado, a saber, lo que los autores denominan “evaluación del aprendizaje” (Chappuis, Stiggins, Chappuis y Arter, 2007). Esto se evidencia en las siguientes afirmaciones:

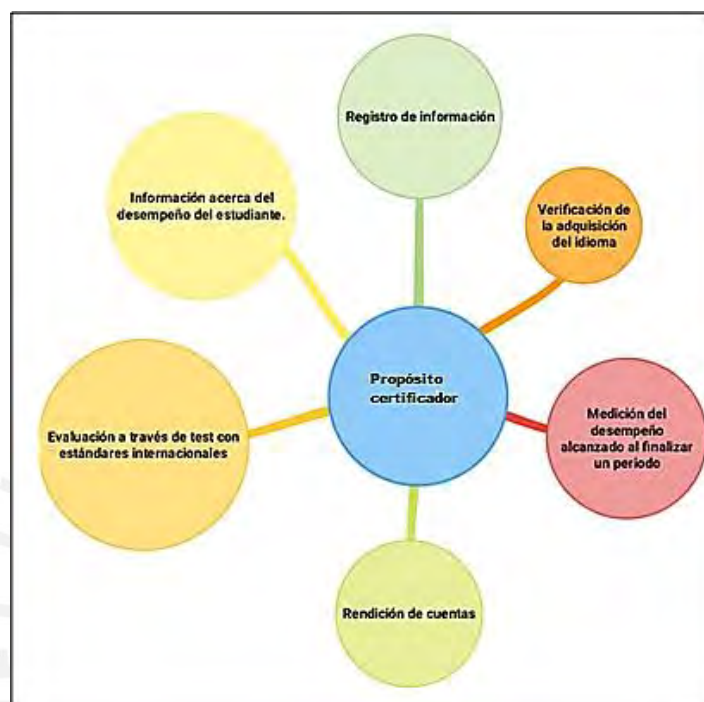
“El propósito, vocabulario, gramática, todo, y los chicos resuelven, y los puntajes son hasta 100, me refleja lo que está haciendo el niño” (D1).

“Tenemos, como decir, una tabla de equivalentes. Si saca en una escala del 0 al 10 es C, si saca hasta el 11 es B, pero también, ya por la propia experiencia, más o menos ya sabes ponerles las letras” (D2).

“Ejemplo, actualmente tenemos el Google Crome, les colocamos pregunta y respuesta, cada uno vale dos puntos, son diez preguntas y saca veinte. Ahí vendría a ser otra evaluación sumativa” (D4).

La verificación de la adquisición del idioma, la información del desempeño del estudiante, la medición del desempeño y las evaluaciones internacionales están presentes en las respuestas de las participantes.

Figura 3. Propósito certificador



Elaboración propia

1.2 Propósito diagnóstico

Otro punto importante es que solo una docente le atribuye a la evaluación del aprendizaje el propósito diagnóstico, es decir, el tipo de evaluación que busca conocer los puntos de inicio para la toma de decisiones con respecto a la enseñanza (Castillo y Cabrerizo, 2010). En el área de Inglés, este propósito resulta muy importante para conocer el grado de adquisición del idioma que tienen los estudiantes. A continuación, se presenta el punto de vista de la docente.

“(…) se les hace una evaluación de diagnóstico para ver dónde los ubicamos porque nosotros los tenemos divididos por grados. Primer grado y segundo grado hace el examen, pero a veces se da que hay niños de segundo grado que no son buenos, entonces los dejas, pero el otro año se les evalúa para saber si pueden dar el Movers porque ningún examen es prerrequisito del otro, inclusive si no das ninguno en primaria, igual lo pueden dar si quieren en secundaria” (D2).

En este caso, la docente señala que el propósito diagnóstico tiene como finalidad conocer qué estudiantes están listos para rendir las evaluaciones internacionales de Cambridge. Como se observa, no se señala cómo la evaluación diagnóstica brinda información importante para adecuar los planes curriculares y adaptar la enseñanza para promover una mejor adquisición del idioma. Las evaluaciones diagnósticas brindan espacios de reflexión docente y el logro de los niños en la adquisición del inglés debe reflejarse en la evaluación. Por tal motivo, el propósito de la evaluación debe estar en relación con los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero (Calderón y Mora, 2015).

1.3 Propósito formativo

En relación con el propósito formativo de la evaluación del aprendizaje en el área de Inglés, se considera una finalidad del área la evaluación del dominio lingüístico de los estudiantes, como parte de un proceso continuo, cada vez que estos participan en una actividad (Calderón y Mora, 2015). Así, la evaluación se utiliza en cualquier momento del proceso educativo para conocer si el aprendizaje puede ser mejorado (Shermis y Di Vesta, 2011). Al analizar las expresiones de las docentes de inglés, se puede observar que tres de ellas atribuyen un propósito formativo a la evaluación del aprendizaje, tal como se observa en las siguientes declaraciones.

“Cuando yo hago un writing con los chicos para ver su producción escrita, ese trabajo va con una rúbrica abajo. Entonces si yo le pongo una B, por decirte, él va a saber por qué se sacó B porque ahí dice. A es capaz de producir ideas de forma coherente, etc. B es capaz de, pero se han adaptado a eso y se va dando la escala. No es que yo le ponga la A o B y ahí quedó como era hace dos o tres años atrás. Porque recién eso de la retroalimentación se ha dado desde el año pasado en el colegio. Al menos sí tenemos que explicarles para que ellos sepan, los chicos ya saben” (D2).

“No es solo qué pasó sino cómo pasó, qué hay detrás de esa nota. O también el valor de las recomendaciones, ahora que hay el tema de que los profesores tenemos lo que colocamos los logros, las debilidades y estas sugerencias que les damos a los niños tanto para lo que formativo como para lo que sumativo... Lo mismo ocurre con una C, qué hay detrás de toda esa letra, darle feedback adecuado. Darles más información para empoderarlo porque los niños van descubriendo” (D3).

“En primaria la finalidad es que estén asimilando el idioma y que por lo tanto lo estén utilizando, ya sea en conversaciones pequeñas, ya sea dentro de grupos que

podemos hacer de forma virtual, y también con sus padres o las personas que tengan, por algo nosotros establecemos que ellos vayan grabando ciertos videos o traten de apuntar en casa preguntándole a algún familiar y vayan aplicando el idioma extranjero” (D4).

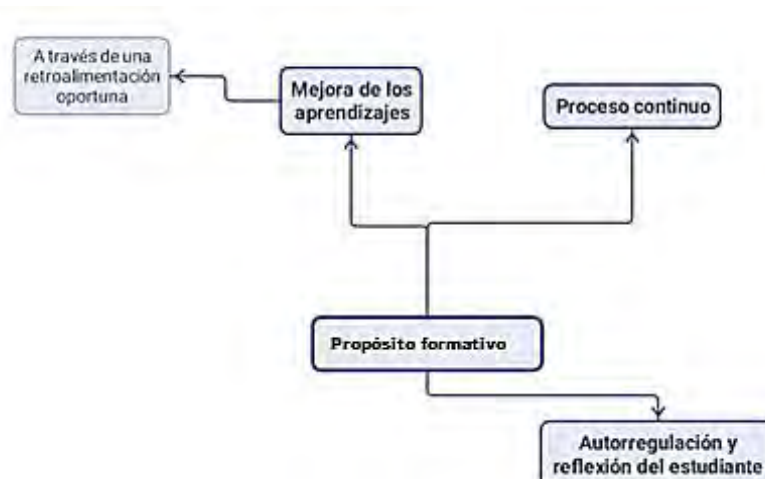
En estas afirmaciones, las docentes dejan en evidencia el propósito formativo que tiene la evaluación del aprendizaje en el área de Inglés. Además, D2 y D3 rescatan el valor de la retroalimentación para la mejora del aprendizaje. En la misma línea, resaltan la importancia de que la evaluación debe estar al servicio del aprendizaje para ayudar a una mejor adquisición del inglés. Las docentes también señalan la importancia de integrar al estudiante en el proceso evaluativo a través de una toma de conciencia de lo que se debe mejorar. Como señala Arribas (2017), se deben conocer tanto los aciertos como los errores para poder para mejorar los aprendizajes. A su vez, D4 rescata del propósito formativo el hecho de que puede ser considerada en cualquier punto del proceso de enseñanza y además favorece un aprendizaje más significativo, como lo señalan Vallejo y Molina (2014). Además, se puede inferir que para esta docente la finalidad de la evaluación va en coherencia con los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje.

En el siguiente fragmento, la docente D3 expresa que el propósito formativo de la evaluación es el registro del avance de los estudiantes en relación a su aprendizaje.

“Esta evaluación formativa es estar día a día, qué es lo que hacen, no solo presente, y tener el cuidado, la perspectiva, la visión de estar viendo cómo es que van avanzando (...)” (D3).

En esta idea resulta importante apuntar que, en el propósito formativo, el estudiante realiza evidencias de aprendizaje que van a permitir al docente y al estudiante la toma de decisiones con la finalidad de mejorar el proceso que se evalúa. Por otro lado, resulta importante señalar que, a pesar de que las docentes le atribuyen a la evaluación un propósito formativo, no se han mencionado en ningún momento los procesos de autoevaluación y trabajo autónomo propios del propósito formativo. Sin embargo, las tres docentes coinciden en señalar que a este propósito se le atribuye la mejora del aprendizaje, la autorregulación del aprendizaje y el proceso continuo.

Figura 4. Propósito formativo



Elaboración propia

Cabe señalar que, en las citas, las mismas docentes que le atribuyen un propósito certificador a la evaluación también le atribuyen un propósito formativo. Esto se debe, tal vez, a que si bien el CNEB propone una evaluación formativa del aprendizaje también brinda pautas y sugerencias para la aplicación de la evaluación sumativa, de manera que ambas coexistan.

1.4 Propósito de autoevaluación del docente para reorientar la enseñanza

La evaluación del aprendizaje debe ir en paralelo a la mejora de los procesos de enseñanza. Esto implica que las evidencias acerca de la comprensión del estudiante son tomadas en consideración para evaluar la propia práctica docente. En tal sentido, el docente podrá decidir qué prácticas y/o estrategias funcionan o le hacen falta implementar (Shepard, 2006). Como se verá a continuación, en las expresiones de las docentes, dos de ellas manifiestan que el propósito de la evaluación radica en la autoevaluación del propio docente para poder orientar y así mejorar la enseñanza.

“Es como si fuera mi medida, mi cinta métrica, por decirlo así, para hacia dónde avanzo, hacia dónde llego. Creo yo que siempre tiene que haber un propósito para saber hacia dónde estoy yendo, lo que quiero lograr con los chicos” (D2).

“El propósito sería, va a sonar trillado, pero esta toma de decisiones. Si van avanzando les puedo exigir un poco más, ya puede comunicarse de repente con este tema, ver si ahora puede hacer más de comunicación oral, vamos a ver si comprende lo que lee y finalmente nosotros terminamos en lo que es una redacción.

Bueno, básicamente eso sería el propósito para mí, tomar decisiones. O también retomar algunas cosas que han quedado débiles” (D3).

Al analizar ambas citas, se pone en evidencia que el propósito de la evaluación es informar acerca de hacia dónde debe estar orientada la enseñanza. Se puede deducir también que D2 y D3 consideran, como uno de los propósitos de la evaluación, la autoevaluación de la enseñanza con el fin de adaptarse a las necesidades de sus estudiantes y las formas con que ellos aprenden. Es decir, estas docentes evalúan no solo para mejorar sus prácticas de enseñanza, sino también para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, como se menciona en esta cita: “(...) evaluar nos puede dar precisamente como líneas, cómo vamos con cada grupo” (D2).

Por otro lado, resulta importante mencionar que ninguna de las docentes señaló que la evaluación del aprendizaje cumple un propósito sancionador, es decir, que el propósito de la evaluación sea brindar información que permita al docente decidir si el estudiante aprueba o desapueba el curso.

En la tabla 8, se comparan los propósitos que las docentes atribuyen a la evaluación del aprendizaje. En esta tabla, se aprecia que algunas docentes le atribuyen a la evaluación del aprendizaje más de un propósito, como es el caso de D2 y D3. Esto puede ser consecuencia de que ambas cuentan con más años de experiencia en la institución, cada una con más de veinte años. Por ello, sus representaciones implícitas habrían variado a través del tiempo, producto de las capacitaciones que han recibido en el tema y su propia experiencia docente.

Otro propósito sería que me sirve para medirme si estoy logrando que ellos pueden ser independientes en el área. - Propósito de autoevaluación del docente para reorientar la enseñanza. Se les hace una evaluación de diagnóstico para ver dónde los ubicamos porque nosotros los tenemos divididos por grados - Propósito diagnóstico. (...) obviamente retroalimentar o avanzar, dependiendo del grupo - Propósito Formativo. Evalúo a los chicos en lo que pueden hacer, cómo se pueden desempeñar en el curso, en este caso hablamos de inglés – Propósito certificador (D2).

Asimismo, se puede observar que D1 y D4, quienes tienen menos tiempo en la institución educativa, le atribuyen un menor número de propósitos a la evaluación del aprendizaje. Al respecto, Castorina, Barreiro y Toscano (2005) señalan que las

teorías implícitas responden a las demandas de la vida cotidiana y puede haber incoherencias entre las ideas que forman estas representaciones inconscientes.

Tabla 8. Códigos extraídos de la entrevista en relación al propósito de la evaluación

D1	D2	D3	D4
- Propósito certificador	- Propósito certificador	- Propósito certificador	- Propósito certificador
	- Propósito formativo	- Propósito formativo	- Propósito formativo
	- Propósito de autoevaluación del docente para reorientar la enseñanza	- Propósito de autoevaluación del docente para reorientar la enseñanza	
	- Propósito diagnóstico		

Elaboración propia

2. TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA RETROALIMENTACIÓN

La retroalimentación tiene un fuerte impacto en el aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007). Por ello, conocer cómo las teorías implícitas influyen directamente en la forma en que los docentes de inglés comprenden la retroalimentación resulta importante en una cultura evaluativa. En ese sentido, la finalidad de la retroalimentación en el área de Inglés consiste en brindar información efectiva para promover el aprendizaje del inglés, lo que genera en los estudiantes habilidades de autorregulación. La retroalimentación tiene con fin mejorar las habilidades lingüísticas. De esta manera, convierte al docente en el andamio para que el estudiante alcance el siguiente nivel. Asimismo, la responsabilidad del docente de inglés en la retroalimentación adquiere notoriedad, ya que encuentra en el error una oportunidad para mejorar el aprendizaje de un segundo idioma a medida que los mismos estudiantes van internalizando el lenguaje y autorregulando su uso (Cheathama, Jimenez-Silva y Park, 2015).

Para el análisis de esta subcategoría, se han tomado en cuenta dos propósitos que cobran relevancia al momento de dar la retroalimentación: propósito de facilitación del aprendizaje y propósito motivacional. A partir de las respuestas que dieron las docentes, se ha podido describir y analizar sus teorías implícitas que influyen al momento de dar la retroalimentación.

2.1 Propósito de facilitación del aprendizaje

Una de las finalidades de la retroalimentación es la mejora del aprendizaje a través de una autorreflexión que permita al estudiante cerrar la brecha entre lo que sabe y lo que se pretende que aprenda.

La retroalimentación que brinda el docente permite a los niños que están aprendiendo inglés tener un modelo acerca de la forma adecuada de usar el lenguaje. Además, brinda espacio para que el estudiante de inglés mejore su producción (Cheatham, Jimenez-Silva y Park, 2015). En esa línea, en las declaraciones de D2, D3 y D4 se puede advertir cómo las docentes brindan retroalimentación y a su vez brindan espacios para que los estudiantes mejoren.

“Observa las palabras resaltadas, las resaltadas es lo que debiste haber puesto. Su texto yo lo vuelvo a descargar y ahí hago todo, y ellos ya saben cuál ha sido su error. La retroalimentación no solo es ponerles frases para motivarlos a que investiguen sino también qué significa la frase de lo que han hecho, es algo muy personalizado” (D2).

“Algunos lo vuelven a hacer y me lo mandan, no los obligo” (D2).

Mediante el producto que les dejé ese día también me voy dar cuenta de lo que pudieron asimilar y ponerles en la recomendación lo que les falta y veo cómo va el chico (D2).

“(…) envía su trabajo, pero hay algunos detalles, no errores, que tenemos que mejorar por ejemplo, y le escribo en el mensaje que agradezco su puntualidad y que revisemos en el segundo párrafo en la tercera línea, y les pongo qué es lo que hay que revisar y que me lo vuelvan a enviar” (D3).

“Es ver en qué es lo que están analizando o están fallando, es poder decirles qué es lo que han logrado y también qué es lo que pueden hacer para poder mejorar” (D4).

En estas respuestas, se puede identificar la finalidad que las docentes atribuyen a la retroalimentación. Coinciden en señalar que un paso para darla implica señalar los aciertos de los estudiantes, pero también coinciden en que los estudiantes deben tener oportunidades para que puedan mejorar sus producciones. Cabe acotar que las docentes van más allá de una retroalimentación basada en un sí o un no, de un premio o un castigo, como plantea el enfoque conductista. Además, resulta necesario señalar que una de las docentes fue poco clara al momento de referirse al propósito de la retroalimentación:

Retroalimentación es recordar y recopilación de datos, de lo que se acuerdan sobre ejercicios y temas, si te dan ejemplos (D1).

No obstante, en una siguiente oportunidad, manifiesta que actualmente la retroalimentación es una recopilación de información que se realiza de forma extensa:

La retroalimentación antes lo hacíamos de forma informal. Este ejemplo es pasado simple, ponía A, B o C y colocaban las oraciones, entonces ellos decían A, B o C, y ellos daban su ejemplo, ahora lo hacemos con recopilación de datos. Antes se hacía pero no de forma tan extensa como ahora (D1).

2.2 Propósito motivacional

La retroalimentación cumple un propósito importante en relación a la motivación de los estudiantes cuando aprenden un idioma extranjero. La motivación, producto de aquella, estimula a los estudiantes y desarrolla en ellos un sentimiento de control sobre su aprendizaje (Brookhart, 2008). En tal sentido, la retroalimentación cumple un propósito motivacional ya que envuelve procesos afectivos como un mayor esfuerzo y compromiso con la tarea (Hattie y Timperley, 2007). En las entrevistas se halló que las docentes dan mayor énfasis a esta finalidad en la educación virtual:

“La parte emocional también es importante en la retroalimentación, si el niño responde correctamente se le ponen una carita, cualquier incentivo ayuda porque aprender otro idioma es difícil y es darles los mejores ánimos al alumno para que continúe haciendo un buen trabajo” (D1).

“Al principio yo les ponía very good, nice job, keep it doing, cosas así, y ahora la internet te ayuda y me busqué una lista, tengo una lista como de cien frases para ir motivando de acuerdo al nivel” (D2).

“Ahora a los comentarios que les mando les pongo las caritas felices, dependiendo, ¿no? Y ellos cuando me escriben a mí también me ponen. Algo más personalizado es que yo les mando un audio de voz” (D2).

“En lo que no han podido lograr, lo que hago es decirles cómo hacerlo, sin necesidad de decirle que lo ha hecho mal porque lo vamos a bloquear al niño” (D4).

En estas ideas se puede observar que las docentes consideran importante el propósito motivacional de la retroalimentación para la mejora del aprendizaje en inglés. Para ello utilizan diversas estrategias como la entrega de stickers, el mensaje de voz para hacerlo más familiar, las frases motivadoras, y en el último caso D4 señala que la retroalimentación que brinda no se enfoca en el error sino

en estrategias que ayuden al estudiante a comprender cómo mejorar su aprendizaje.

Al observar la siguiente tabla, se puede identificar cuáles son los propósitos que las docentes atribuyen a la retroalimentación. Las cuatro docentes entrevistadas coinciden en atribuir a la retroalimentación el propósito de facilitación del aprendizaje. En cuanto al propósito motivacional, solo tres han señalado que la retroalimentación también cumple un propósito motivacional.

Tabla 9. Códigos de respuestas extraídos de la entrevista en relación al propósito de la retroalimentación

D1	D2	D3	D4
- Propósito de facilitación del aprendizaje	- Propósito de facilitación del aprendizaje	- Propósito de facilitación del aprendizaje	- Propósito de del aprendizaje
- Propósito motivacional	- Propósito motivacional		- Propósito motivacional
Elaboración propia			

CONCLUSIONES

1. Resulta evidente que, en las teorías implícitas de las participantes del estudio, destaca más de un propósito sobre la evaluación del aprendizaje. De acuerdo con sus respuestas, resaltan el propósito certificador, formativo, de autoevaluación del docente para orientar el aprendizaje y diagnóstico. Este hallazgo resulta muy interesante, ya que son estas representaciones las que orientan su práctica evaluativa en la enseñanza del idioma inglés en primaria.

2. Se pudo identificar que predomina el propósito certificador y formativo en las teorías implícitas de las docentes entrevistadas. Estos dos propósitos de la evaluación implican dos formas distintas de interpretar la información proveniente de los exámenes, las observaciones, entre otros. Por un lado, el propósito certificador representa de forma sumativa lo que el estudiante de un idioma ha logrado aprender en determinado punto de su formación (evaluación del aprendizaje). Por otro lado, el propósito formativo busca interpretar la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (evaluación para el aprendizaje) y así mejorar la adquisición de un segundo idioma. Ambos propósitos de la evaluación del aprendizaje coexisten.

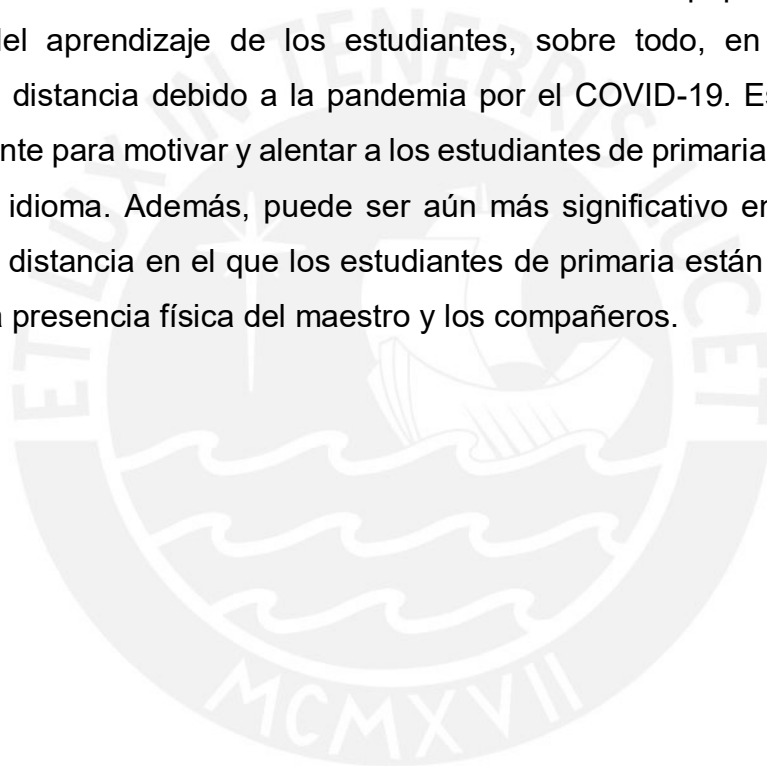
3. Dentro de las teorías implícitas sobre el propósito de la evaluación resalta el propósito de autoevaluación docente para reorientar la enseñanza. Esto significa que la evaluación cobra valor no solo por el proceso de aprendizaje, sino por su aporte importante dentro del proceso de enseñanza, ya que la regula y la orienta. Esto genera un trinomio entre la evaluación del aprendizaje, el aprendizaje y la enseñanza.

4. En las teorías implícitas acerca del propósito de la evaluación del aprendizaje, se observa que solo una de las participantes considera el propósito diagnóstico. No obstante, no considera sus aspectos fundamentales, como brindar información importante para adecuar los planes curriculares y adecuar la enseñanza. La evaluación diagnóstica debe ser una herramienta que sirva no solo para clasificar

a los estudiantes, sino también para trazar las acciones a tomar para alcanzar el desempeño deseado.

5. Con respecto a la retroalimentación, todas las docentes coinciden en atribuirle el propósito de facilitación del aprendizaje. Sin embargo, llama la atención que las participantes no hayan mencionado aspectos tan importantes en la literatura como la autorregulación del aprendizaje y el desarrollo de la autonomía.

6. Resulta importante señalar que las docentes coinciden en mencionar que el propósito motivacional de la retroalimentación ha cobrado un papel importante para la mejora del aprendizaje de los estudiantes, sobre todo, en el contexto de educación a distancia debido a la pandemia por el COVID-19. Este propósito es muy importante para motivar y alentar a los estudiantes de primaria a que aprendan un segundo idioma. Además, puede ser aún más significativo en el contexto de educación a distancia en el que los estudiantes de primaria están aprendiendo un idioma sin la presencia física del maestro y los compañeros.



RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a las instituciones y los líderes educativos indagar sobre las teorías implícitas de los docentes. Se precisa del análisis de las teorías implícitas que se encuentran arraigadas en el pensamiento de los docentes con el propósito de que se reflexione sobre las mismas. Los procesos de explicitación permitirán que los docentes guíen sus prácticas evaluativas por teorías más constructivas. Así, se logrará que los docentes rompan la brecha entre el currículo prescrito y las representaciones implícitas que guían su actuar.
2. Se aconseja brindar a los docentes espacios donde puedan verbalizar y evidenciar cómo comprenden la evaluación del aprendizaje de un segundo idioma y cómo lo median con el currículo prescrito de la institución educativa. A partir de esta información, podrían comprender en qué medida influyen sus teorías implícitas en sus prácticas evaluativas.
3. La evaluación en esta época cobra un papel crucial. Por ello, se recomienda promover la reflexión sobre otros aspectos importantes de la evaluación como los instrumentos de evaluación, el sistema de evaluación, entre otros. De esta manera, se ayudaría a situar a los docentes en un marco más formativo de la evaluación. Así, la evaluación del aprendizaje podría ser considerada como un elemento dinamizador y transversal, y que integra los procesos de enseñanza y aprendizaje.
4. Futuros estudios podrían explorar sobre uno de los propósitos de la evaluación encontrado en este estudio: la autoevaluación del docente y la reorientación de la enseñanza. Asimismo, se podría explorar cómo este propósito asumido en la evaluación influye en la mejora del aprendizaje de los estudiantes.
5. Se aconseja brindar asesorías para asegurar la mejora de los procesos de evaluación en relación al desarrollo de las competencias comunicativas en el inglés de los estudiantes. El alcance que los estudiantes de primaria demuestren en la adquisición del inglés debe ser reflejo de mantener una relación directa con el enfoque pedagógico y los principios de la enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero.

REFERENCIAS

- Achulla, R. (2018). *La práctica evaluativa de los aprendizajes en el área de Comunicación del nivel secundario desde las percepciones de sus principales actores* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Ciudad de México: Paidós.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 1(28). Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf
- Añorve, M. (1991). La fiabilidad en la entrevista: la entrevista semi estructurada y estructurada, un recurso de la encuesta. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 5(10), 29-37. Recuperado de <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/3793/3346>
- Aparicio, J. (2007). *Concepciones implícitas del aprendizaje en estudiantes universitarios* (tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/2098/4990_aparicio_serrano_jose_alfredo.pdf?sequence=1
- Arévalo, R. (2009). *Teorías de dominio de los docentes sobre el aprendizaje y su expresión en la evaluación de los aprendizajes: un estudio de caso en una Institución Educativa Particular de Lima* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Arias, C., Maturana, L. y Restrepo, M. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. *Lenguaje*, 40(1), 99-126. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v40n1/v40n1a05.pdf>
- Arribas, J. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 381-404. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639020.pdf>
- Aydın, M., Baki, A., Köğçe, D. y Yıldız, C. (2009). Mathematics teacher educators' beliefs about assessment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2126-2130. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809003759>
- Ballester, Ll. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Segunda edición. Islas Baleares: Universitat de les Illes Balears.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Londres: Continuum.
- Boullosa, G. (2014). *Teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes que poseen los docentes de arquitectura de una universidad privada de Lima* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Buffa, F., Massa, P., Moro, L. y García, M. (2018). Concepciones de docentes de ingeniería acerca de la enseñanza. Análisis de la consistencia. *Revista Educación En Ingeniería*, XIV(27), 89-96. Recuperado de <https://educacioneningeneria.org/index.php/edi/article/view/948/382>
- Brookhart, S. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Calderón, R. y Mora, Y. (2015). Desarrollo profesional del docente de inglés en el área de evaluación de los aprendizajes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(2), 1-21. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/18951/19059>
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa - Escuela básica*. Madrid: Biblioteca del Normalista.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN. Recuperado de

- http://www.conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/L_evaluacion_educativa_de_aprendizajes_y_competencias.pdf
- Castorina, J., Barreiro, A. y Toscano, A. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educação & Realidade*, 30(1), 201-222. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227040012>
- Castro, F., Correa, M. y Lira, H. (2004). *Curriculum y evaluación. Texto Guía*. Chillan: Universidad de Bío-Bío.
- Cheatham, G., Jimenez-Silva, M. y Park, H. (2015). Teacher feedback to support oral language learning for young dual language learners. *Early Child Development and Care*, 185(9), 1452-1463. doi: <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.1003552>
- Chappuis, J., Stiggins, R., Chappuis, S. y Arter, J. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning*. New Jersey: Pearson Education.
- Coloma, C. (1999). La evaluación como reflexión y aprendizaje. *Revista Educación*, 8(15), 61-72.
- Contreras-Pérez, G. y Zúñiga-González, C. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 69-90. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281052678004.pdf>
- Cossío, E. y Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *RMIE*, 21(71), 1135-1164. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n71/1405-6666-rmie-21-71-01135.pdf>
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Cuarta edición. Boston: Pearson Education.
- DeLuca, C., Valiquette, A., Coombs, A., LaPointe-McEwan, D. y Luhanga, U. (2018). Teachers' approaches to classroom assessment: a large-scale survey. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(4), 355-375. doi: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1244514>
- Díaz, C. y Sime, L. (2009). *Una mirada a las técnicas e instrumentos de investigación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Edwards, R. y Holland, J. (2020). Reviewing challenges and the future for qualitative interviewing. *International Journal of Social Research Methodology*, 23(5), 581-592. doi: <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1766767>
- Errázuriz, M. y Aguilar, P. (2019). Reconstrucción discursiva de teorías implícitas sobre la escritura de estudiantes universitarios de educación primaria. *Lenguas Modernas*, (53), 9-30. Recuperado de <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/55444/58379>
- Esteban, M. (2002). Acerca del conocimiento del mundo, de los fenómenos físicos y sociales, de nuestros contemporáneos y amigos y de nosotros mismos. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 2(2). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/25071>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Frasser, J. y Moreno, A. (2019). El proceso de evaluación como herramienta de motivación en la asignatura de inglés: implementación y fortalecimiento de la habilidad lectora. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (13), 129-167. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/89352/75689>
- Garrido, A. (2016). Las teorías implícitas en el contexto universitario. *Opción*, 32(12), 500-524. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048903024.pdf>
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12(29), 85-103.

- González, N., Eguren, M. y De Belaúnde, C. (2017). *Desde el aula: Una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado de http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/877/Gonzalez_Eguren_Belaunde_Desde_el_Aula.pdf;jsessionid=A10988D34BE3CC88A720C77DC9B5F893?sequence=2
- Gomm, R., Hammersley, M. y Foster, P. (Eds.). (2000). *Case Study Method: Key Issues, Key Texts*. London: Sage.
- Guerrero, G. (2018). *Estudio sobre la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en instituciones educativas públicas focalizadas*. Lima: Impresiones y Ediciones Arteta.
- Harrison, H., Birks M., Franklin, R. y Mills, J. (2017). Case Study Research: Foundations and Methodological Orientations. *Forum: Qualitative Social Research*, 18(1). Recuperado de <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2655/4080>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feed Back. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. Ciudad de México: Mcgraw-Hill/Interamericana Editores.
- Herrera, L. y Zambrano, L. (2019). Assessment of English Learning in a Language Teacher Education Program. *Gist Education and Learning Research Journal*, (19), 193-214. Recuperado de <https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/709/615>
- Hidalgo, N. y Murillo, J. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/6965/7290>
- Hyland, F. (2001). Providing Effective Support: Investigating feedback to distance language learners. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16(3), 233-247. Recuperado de <https://dokumen.tips/documents/providing-effective-support-investigating-feedback-to-distance-language-learners.html>
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la educación*, 3(6), 93-110.
- Janghorban, R., Latifnejad, R. y Taghipour, A. (2014). Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9(1), 24152. doi: <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.24152>
- Jaramillo, L. y Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia. colección de filosofía de la educación*, 16(1), 299-313. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846097014>
- Jiménez, A. y Correa, A. (2002) El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 525-548. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99051/94641>
- Jiménez, V. y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2). Recuperado de <https://docplayer.es/53773209-Los-estudios-de-casos-como-enfoque-metodologico-case-studies-as-a-methodological-approach.html>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Llanos, F. y Tapia, J. (2021). *Prácticas pedagógicas en aulas rurales multigrado: hallazgos y recomendaciones para la formación docente*. Lima: Proyecto CREER/GRADE. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/CREER-Pr%C3%A1cticas-pedag%C3%B3gicas-multigrado-Llanos-y-Tapia.pdf>
- Luchini, P. y Ferreiro, G. (2018). Autoevaluación y evaluación negociada entre docente y alumnos en la clase de pronunciación inglesa: un estudio con estudiantes

- argentinos. *Didáctica. Lengua y literatura*, 30, 137-156. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/61959/4564456548376>
- Mavrommatis, Y. (1997). Understanding Assessment in the Classroom: phases of the assessment process - the assessment episode. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 381-400. doi: 10.1080/0969594970040305
- Ministerio de Educación. (2017a). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2017b). *Programa Curricular de Educación Primaria*. Lima: Ministerio de Educación.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de pedagogía* (298), 50-55. Recuperado de <https://docplayer.es/33428322-En-que-siglo-vive-la-escuela-el-reto-de-la-nueva-cultura-educativa.html>
- Muriel, L., Gómez, L. y Lodoño, D. (2019). La riqueza de la evaluación en la escuela, un tesoro no oculto. *Praxis & Saber*, 11(25), 111-130. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/9359/8688
- Pizarro, E. y Gómez, S. (2019). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis & Saber*, 10(22), 71-88. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/9314/8283
- Pozo, J. (1999). Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 17(3), 513-520. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21616/21450>
- Pozo, J. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Pozo, J., Del Puy, M., Sanz, A. y Limón, M. (1992). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas. *Infancia y Aprendizaje*, 57, 3-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48386>
- Pozo, J. et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J. y Gómez, M. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n2/art15.pdf>
- Ravela, P. (2020, 22 de mayo). *La autoevaluación como herramienta de mejora*. [Videoconferencia]. Recuperado de <https://youtu.be/lmVU2Ws3WCI>
- Rea-Dickins, P. (2001). Mirror, mirror on the wall: identifying processes of classroom assessment. *Language Testing*, 18(4), 429-462. doi: <https://doi.org/10.1177/026553220101800407>
- Revilla, D. (2011). *Curso Diseño y Desarrollo Curricular. Diplomatura de Especialización en Docencia para la formación y la capacitación*. Segunda edición. Lima: Facultad de Educación de la PUCP.
- Revilla, D. (2014). *Curso Diseño y Diversificación Curricular 1. Material de enseñanza*. Cuarta edición. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú/Escuela de Posgrado de la PUCP.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, A. y González, R. (1987). Estructura interna y capacidad predictiva de las teorías implícitas: un estudio sobre la mujer. *Revista de Psicología Social*, 2, 25-50. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/271749977_Estructura_Interna_Y_Capacidad_Predictiva_de_las_Teorias_Implicitas_Un_Estudio_Sobre_la_Mujer
- Rodríguez, A. y González, R. (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48(3), 221-229. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2161352>

- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Shepard, L. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. Recuperado de <https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/TheRoleofAssessmentinaLearningCulture.pdf>
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. Cuarta edición. Ciudad de México: Greenwood Publishing Group Inc. Westport CT.
- Shermis, M. y Di Vesta, F. (2011). *Classroom Assessment in Action*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Segunda edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Troncoso-Pantoja, C. y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-32. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/60235/62861>
- Tyler, R. (1979). *Principios básicos del currículo*. Tercera edición. Buenos Aires: Troquel.
- Vallejo, M. y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11-25. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a01.pdf>
- Vattoy, X. (2020). Teachers' beliefs about feedback practice as related to student self-regulation, self-efficacy, and language skills in teaching English as a foreign language. *Studies in Educational Evaluation*, 64(1). doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100828>
- Vera, A., Poblete, S. y Díaz, C. (2017). Percepción de los docentes chilenos sobre sus perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 361-372. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n3/art21.pdf>
- Weeden, P., Winter, J. y Broadfoot, P. (2002). *Assessment What's in it for schools?*. Segunda edición. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Weller, S. (2017). Using internet video calls in qualitative (longitudinal) interviews: some implications for rapport. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(6), 613-625. doi: <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1269505>

ANEXOS

Protocolo de consentimiento informado para participantes

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes de esta investigación una explicación precisa de la naturaleza del trabajo, así como del papel que cumplirán en ella.

La presente investigación es conducida por Violeta Gómez Tipula, estudiante de la maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, como parte de su trabajo de tesis. Asimismo, este trabajo es asesorado por Frank Villegas, profesor de la misma casa de estudios. El objetivo de este estudio es analizar las teorías implícitas de los docentes de inglés sobre la evaluación de los aprendizajes.

Si usted accede a participar en este estudio se le pedirá responder una entrevista virtual que tomará 45 minutos aproximadamente. La conversación será grabada. Así, la investigadora podrá transcribir las ideas que usted haya expresado. Mientras se realice el estudio, las grabaciones se almacenarán únicamente en la PC de la investigadora, la cual requiere una contraseña para el acceso. Una vez finalizado el estudio, las grabaciones serán destruidas.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. Por ello, serán transcritas utilizando código de identificación sin consignar sus nombres y apellidos.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Nombre del investigador responsable

Firma

Fecha

Yo, _____,
doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo, estoy de acuerdo con que mis datos personales, incluyendo datos relacionados a mi formación académica podrían ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Acepto que la entrevista sea grabada

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando haya concluido. Para ello, sé que puedo comunicarme con la investigadora Violeta Gómez Tipula, al correo electrónico violetgomez81@gmail.com o al teléfono 997639XXX. Asimismo, en caso de tener alguna consulta relacionada con el componente ético de la

investigación puedo comunicarme con el Comité de Ética de Investigación de la universidad a través de su correo etica.investigacion@pucp.edu.pe

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Fecha

Violeta Gómez Tipula

Nombre del Investigador responsable

Firma

Fecha



Guía para la entrevista

- Nombre y apellido del docente:
- Fecha: Hora:
- Nombre del entrevistador(a):
- Edad:
- Años de experiencia docente:
- Duración:
- Código de entrevista:

Introducción:

- Agradecer por la participación del entrevistado y ofrecer una breve presentación del entrevistador.
- Contextualizar la reunión. Dar a conocer el objetivo de la entrevista y de la investigación. Explicar brevemente los términos más importantes, teorías implícitas sobre el propósito de la evaluación y la retroalimentación.
- Aclarar que no hay respuestas correctas ni incorrectas.
- Informar sobre la grabación en video de la entrevista.
- Reiterar el compromiso de confidencialidad de la información.
- Recordar la duración aproximada de la entrevista: entre 60 y 70 minutos.

Preguntas

1. Para usted, ¿cuál es propósito de evaluar los aprendizajes a los estudiantes?
2. En su opinión, ¿cuál es la finalidad de evaluar los aprendizajes en el área de Inglés?
3. Para usted, ¿qué significa que la evaluación sea formativa? ¿Podría brindarme un ejemplo de cómo la aplica en sus clases?
4. Desde su experiencia, ¿qué significa que la evaluación sea sumativa? ¿Podría brindarme un ejemplo de cómo la aplica en sus clases?
5. En el contexto de la educación virtual, ¿considera que es posible lograr el propósito de la evaluación de los aprendizajes? ¿Por qué? [En caso de respuestas escuetas, se podría repreguntar: ¿Qué sería necesario para lograr el propósito de la evaluación de los aprendizajes en la coyuntura actual?]
6. Para usted, ¿qué es la retroalimentación de los aprendizajes?
7. Según su experiencia, ¿cómo debería brindarse la retroalimentación en el aprendizaje del Inglés? [En caso las respuestas sean escuetas, se podrían plantear las siguientes repreguntas: “¿Podría brindarme otra característica sobre cómo debería brindarse la retroalimentación”, “¿Podría brindarme un ejemplo?”].
8. Según su experiencia, ¿cómo no debería brindarse la retroalimentación en el aprendizaje del Inglés? [En caso las respuestas sean escuetas, se podrían plantear las siguientes repreguntas: “¿Podría brindarme otra característica sobre cómo no debería brindarse la retroalimentación?”, “¿Podría brindarme un ejemplo?”].
9. ¿En qué momento debería brindarse la retroalimentación en el aprendizaje del Inglés? ¿Por qué?
10. ¿Qué utilidad tiene la retroalimentación en el aprendizaje del inglés en un contexto virtual? ¿Podría brindarme algún ejemplo?