

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Facultad de Educación**



La evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje del inglés en  
educación secundaria.

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Educación  
Secundaria con especialidad en Inglés que presenta:

*Elmo Cano Samanamud Bernal*

Asesor:

*Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya*

Lima, 2022

## RESUMEN

El tema de la investigación planteado fue: La evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje del inglés en educación secundaria. Se tuvo como problema: ¿De qué manera la evaluación formativa beneficia a la enseñanza-aprendizaje del inglés en educación secundaria? En cuanto al objetivo, el principal fue describir los beneficios de la evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje del inglés en educación secundaria. En el caso de la metodología, para el presente estudio o investigación se utilizó el método de investigación documental, siendo su enfoque principalmente el cualitativo, el procedimiento de la investigación documental fue a través de la recolección de información de textos, artículos y tesis, seleccionando información relevando según un orden lógico que permitió diferenciar las tendencias de cada autor y a través de ellas se pudo deducir y sintetizar los datos más relevantes. Las conclusiones evidenciaron que la evaluación formativa, tiene muchos beneficios, a comparación de otros tipos de evaluación, entre ellos la retroalimentación o feedback, que permitirá interceder e identificar dificultades en el proceso de aprendizaje, asimismo, el aprendizaje autónomo, ya que el solo hecho de hacer al estudiante participe de sus dificultades y posibles soluciones, le otorga un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; estos dos aspectos benefician a la enseñanza-aprendizaje del inglés, ya que permiten monitorear de forma continua el desarrollo de competencias de los estudiantes.

*Palabras clave:* evaluación formativa, competencias, inglés.

## ABSTRACT

The theme of the research raised was: The formative evaluation in the teaching-learning of English in secondary education. The problem was: How does formative assessment benefit the teaching-learning of English in secondary education? Regarding the objective, the main one was to describe the benefits of formative evaluation in the teaching-learning of English in secondary education. In the case of the methodology, for the present study or investigation, the documentary research method was used, its approach being mainly qualitative, the documentary research procedure was through the collection of information from texts, articles and theses, selecting information relieving according to or logical order that allowed to differentiate the tendencies of each author and through them it was possible to deduce and synthesize the most relevant data. The conclusions showed that formative evaluation has many benefits, compared to other types of evaluation, including feedback, which will allow interceding and identifying difficulties in the learning process, as well as autonomous learning, since the mere fact to make the student participate in their difficulties and possible solutions, it gives them a greater role in the teaching-learning process; These two aspects benefit the teaching-learning of English, since they allow continuous monitoring of the development of student skills.

Key words: formative assessment, competence, English.

## ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>RESUMEN.....</b>  | <b>2</b>  |
| <b>ABSTRACT.....</b>   | <b>3</b>  |
| <b>ÍNDICE .....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>INTRODUCCIÓN.....</b>   | <b>6</b>  |
| <b>1.    COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE<br/>DEL INGLÉS .....</b>          | <b>8</b>  |
| 1.1.    Competencias a desarrollar en el Área de Inglés.....                                     | 8         |
| 1.1.1. Competencia 1: Se comunica oralmente en inglés como lengua<br>extranjera .....            | 10        |
| 1.1.2. Competencia 2: Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua<br>extranjera .....     | 12        |
| 1.1.3. Competencias 3: Escribe diversos tipos de textos en inglés como<br>lengua extranjera..... | 13        |
| 1.2.    Evaluación en el Área de Inglés .....  | 14        |
| <b>2.    EVALUACIÓN FORMATIVA.....</b>   | <b>17</b> |
| 2.1.    Antecedentes teóricos de la evaluación formativa .....                                   | 17        |
| 2.2.    Definición y propósito de la evaluación formativa.....                                   | 21        |
| 2.3.    Estrategias de evaluación formativa en el área de inglés.....                            | 24        |
| 2.3.1. Trabajo en equipo.....  | 24        |
| 2.3.2. Evaluación compartida .....   | 25        |
| 2.3.3. Metodología activa .....  | 26        |
| 2.4.    Instrumentos de evaluación formativa en el área de inglés.....                           | 26        |
| 2.4.1. Las rúbricas.....   | 27        |
| 2.4.2. El portafolio .....   | 28        |
| 2.4.3. Lista de cotejo .....   | 30        |
| 2.5.    Implementación de la evaluación formativa.....   | 31        |
| 2.5.1. Nivel 1: Los ajustes pedagógicos de los profesores.....                                   | 31        |
| 2.5.2. Nivel 2: Los ajustes en las estrategias de aprendizaje de los alumnos                     | 31        |
| 2.5.3. Nivel 3: Cambio en el clima del aula.....   | 32        |
| 2.5.4. Nivel 4: Puesta en práctica en el centro educativo .....                                  | 33        |
| <b>3.    BENEFICIOS DE LA EVALUACION FORMATIVA EN LA ENSEÑANZA-<br/>APRENDIZAJE.....</b>         | <b>34</b> |

|  |           |
|--|-----------|
| 3.1. Retroalimentación (feedback).....     | 34        |
| 3.2. Autoevaluación y autorregulación..... | 34        |
| 3.3. Aprendizaje autónomo.....             | 35        |
| <b>CONCLUSIONES.....</b>                   | <b>36</b> |
| <b>REFERENCIAS.....</b>                    | <b>37</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                        | <b>43</b> |



## INTRODUCCIÓN

La mejora de la calidad educativa ha sido siempre un tema que genera discusión tanto a nivel mundial como en el Perú, y ello trae a colación poner en tela de juicio sobre cuáles son las necesidades en los aprendizajes que deben satisfacer los estudiantes para que el desarrollo de la sociedad sea relevante y traiga consigo la mejora y la inserción a los países de primer nivel. Es por ello que la educación es el único medio de desarrollo de las personas, y dentro de ésta, existe un factor determinante que va a permitir el desarrollo o estancamiento del estudiante y es la evaluación. Ahora bien, los actores educativos, tienen como objeto de atención y preocupación a la evaluación; si bien en sus inicios se ceñía a la calificación que realizaba el docente a un trabajo realizado por el estudiante, ahora no es así, ahora se convirtió en un tema complejo, siendo objeto de estudios para instituciones y especialistas en la materia. Así mismo, al paso de algunas décadas, el objeto común del que dependía la evaluación, el cual era la certificación de que un estudiante posee un dominio determinado, cambió con el pasar del tiempo, ahora la evaluación posee otros propósitos que se insertan a las necesidades actuales de educación, así como de garantizar el alcance a la calidad que se requiere.

Es por ello que el problema planteado en este estudio fue ¿de qué manera la evaluación formativa beneficia a la enseñanza-aprendizaje del inglés en educación secundaria? En cuanto al objetivo, el principal fue describir los beneficios de la evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje del inglés en educación secundaria. Siendo la justificación principal que este estudio va a permitir elucidar herramientas para ponerlas en práctica específicamente en el área de inglés. En el caso de la metodología, en el presente estudio se utilizó el enfoque cualitativo siendo su método la investigación documental, la cual se desarrolló de la siguiente manera: primero se recolectó información de diversas fuentes: bibliotecas, repositorios y revistas; luego se procedió a seleccionar a través de una secuencia lógica la información más relevante, diferenciando las posturas de los autores, para que finalmente se pueda tomar una postura personal.

Se tuvo como antecedentes a Angelini (2016); García et al. (2021); Lavado y Herrera (2022), quienes realizaron estudios en donde se pudieron evidenciar las bondades que posee la evaluación formativa y es que ésta, mejora el rendimiento que alcanzan los estudiantes, sobre todo cuando se usan las estrategias de

retroalimentación reflexiva, o en tal caso por descubrimiento, para poder identificar las competencias logradas en la praxis pedagógica.

Las conclusiones que este trabajo pudo aportar es que el desarrollo de las competencias en el área de inglés requiere de una evaluación específica para conseguir su objetivo, en ese caso es prudente el uso de la evaluación formativa, ya que éste es la valoración que se le da al proceso en el cual el estudiante desarrolla su conocimiento y domina de forma progresiva sus competencias, dando cuenta al estudiante sobre su avance respecto del aprendizaje y del desarrollo de las competencias; y para ello se pueden utilizar de forma pertinente diferentes estrategias e instrumentos que traerán beneficios esenciales para poder mejorar la enseñanza-aprendizaje del inglés.

El presente trabajo se estructuró en tres capítulos generales, los cuales son: competencias y evaluación en la enseñanza-aprendizaje del inglés, la evaluación formativa y los beneficios de la evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje, dentro de ellos se desarrolla todos los aspectos importantes, tales como definiciones y referentes teóricos. También, se adjunta las conclusiones y las referencias.

Finalmente, con respecto a los aspectos éticos se ha cumplido con respetar la autoría de las fuentes, consignando las citas respectivas y mencionando las referencias completas para que se pueda identificar cada una de ellas, evitando así incurrir en faltas éticas con respecto a la recolección de la información.

## **1. COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS**

Hoy en día, la exigencia del mundo moderno, hace que exista la necesidad de aprender una segunda lengua, éste es uno de los motivos principales, entre otros, que guían la puesta en práctica de una variedad de métodos que vienen a mitigar aquellas exigencias propias del aprendizaje de otro idioma.

El idioma inglés, ha adquirido tal relevancia que su sola presencia en el bagaje cultural de las personas los hace predilectos en un mercado en donde las oportunidades son para quienes pueden comunicarse con personas de otras latitudes, asimismo, complementa la formación académica, aumentando así las posibilidades de éxito en su vida profesional.

Es así que el aprender inglés responde a la globalización y los desafíos que se presentan en el mundo, pero al mismo tiempo se nota la complejidad de aprender una lengua foránea ya que para realizar este proceso es esencial que el aprendiz comprenda estructuras de la lengua extranjera, aparte de las propias de su primera lengua, dejando de lado lo ya comprendido y distribuido mentalmente sobre su propio idioma y acostumbrarse a aquellas distribuciones mentales del lenguaje que se quiera adoptar. De esta manera, se denota que el proceso de enseñanza es responsable de posibilitar y dirigir hacia el aprendizaje, dándole así la posibilidad al estudiante de adquirir conocimientos de manera significativa, y para esto es necesario que el docente haga de uso ciertas estrategias para cumplir con los objetivos.

### **1.1. Competencias a desarrollar en el Área de Inglés**

Para comprender las implicaciones de una enseñanza para el desarrollo de las competencias, primero debemos determinar qué entendemos por competencias y qué representa una actuación competente.

Por ello Arnau y Zabala (2014) señalan que “las competencias implican actuar eficientemente ante una situación-problema en concreto y en un contexto determinado. Los componentes de la competencia se han de movilizar y aplicar en una situación determinada” (p. 16).

El Ministerio de Educación (Minedu, 2016a) a través del Diseño Curricular Nacional de Educación Básica (CNEB), señala que la competencia:



Se define como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético. Ser competente supone comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla. (p. 29)

Aquello da a entender el hecho de distinguir los saberes y destrezas que posee cada uno o que es posible desarrollar en cada contexto, así también saber de qué manera utilizarlas en cada tipo de situación, para que posteriormente a la hora de tomar decisiones sea posible utilizarlas y aplicarlas según la necesidad requerida.

Asimismo, ser competente también es relacionar ciertas cualidades propias con habilidades socioemocionales, con el fin de que la interacción que tenga con otras personas sea más eficaz. Aquello hará necesario que el sujeto este presto para entender o lidiar con las disposiciones subjetivas, valoraciones o estados de ánimo propios y de otros, ya que estos aspectos intervendrán en el momento de distinguir y escoger entre distintas alternativas, y también en su manera de actuar.

El avance y mejora de las competencias que poseen los estudiantes es un trabajo constante, premeditado y consciente, proceso con el cual están comprometidos los profesores y encargados educativos. Este desarrollo es un proceso progresivo y que los niveles de éste, que se encuentran en cada etapa de la escolaridad, van variando.

Junto al término competencias, viene a tomar relevancia las capacidades, cuyo sentido el Minedu (2016a) lo define como:

Recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas. (p. 30)

La adquisición por separado de las capacidades de una competencia no refiere totalmente al desarrollo de la misma. El ser competente va más allá de manifestar cada capacidad desarrollada por separado, si no que utilizar las capacidades alcanzadas en conjunto, una apoyada con la otra, ante nuevos retos y situaciones.

En el nivel secundario de la Educación Básica Regular (EBR), del Perú, el área de inglés está sustentado por el enfoque comunicativo, el cual toma en consideración el lenguaje que practica la sociedad y el desarrollo sociocultural propio de cada contexto (Minedu, 2016b).

Un panorama similar, se da en la enseñanza del inglés en Colombia, en cuyos parámetros pedagógicos se encuentra inserto la competencia comunicativa, la que es definida como “el conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006, p. 11). Diferenciándose del Perú solo en las denominaciones de sus competencias, ya que ellos trabajan en base a las competencias: lingüística y sociolingüística.

En el caso de Ecuador, se sigue la misma tendencia con ligeros matices, pero al final todos regidos por el enfoque comunicativo (*Communicative approach*), es por ello que Peña (2019) señala que:

En la educación básica y media, las estrategias más utilizadas son las relacionadas a la fusión del método TPR y las del método comunicativo... y las estrategias ligadas a la enseñanza secundaria y universitaria deben ser puramente encaminadas a la enseñanza comunicativa. (p. 28)

Ahora bien, en el caso peruano, el enfoque comunicativo parte de la misma premisa que en otras latitudes de Latinoamérica, pero el Minedu (2016b), plasma las particularidades según la necesidad de nuestro entorno, por ello señala que:

Este enfoque señala la importancia de comunicarse, y no centrarse en las reglas gramaticales ni en el vocabulario aislado; es decir, resalta el uso que se haga de la lengua y no el conocimiento teórico que se tenga de ella. Los estudiantes desarrollan cuatro habilidades del idioma inglés: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Y este desarrollo se lleva a través de actividades comunicativas simuladas y significativas que se inician en el aula y se trasladan a variados contextos sociales. (p. 202)

Por ello es que el área de inglés, posee diversas competencias, capacidades y desempeños, que responden a este enfoque, las que todos los estudiantes deben desarrollar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y estas son:

### **1.1.1. Competencia 1: Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera**

Se define como una interacción dinámica entre uno o más interlocutores para comunicar sus ideas y emociones. Se trata de una comprensión y producción eficaz porque supone un proceso activo de construcción del sentido de los diversos tipos de textos que expresa o escucha, para lograr sus propósitos. En

este proceso, el estudiante pone en juego habilidades, conocimientos y actitudes provenientes del lenguaje oral y del mundo que lo rodea. (Minedu, 2016b, p. 203)

Esta competencia también conlleva el manejo idóneo de distintos métodos conversacionales, teniendo en cuenta las formas de cortesía dependiendo de cada contexto sociocultural, como participar oportunamente, aportar al desarrollo de una conversación sobre un tema y mantener el hilo temático con el fin de negociar, persuadir, cooperar, etc.

En el desarrollo del objetivo de los textos orales, se hace necesario relacionar como una actividad social a la oralidad, en una situación en la que el alumno construye relaciones con distintas agrupaciones o comunidades socioculturales. Realizado esto, se tiene como opción al uso del lenguaje oral de forma responsable y creativa.

Esta competencia, también es denominada comunicación oral, y su relevancia es tal que Moreno y Gonzáles (2013) indican que el proceso formativo que lleva cada estudiante, las peculiaridades que posee el proceso comunicativo en inglés, mediante el cual ambos sujetos de una comunicación puedan interactuar en tal proceso, mediante el cual estas personas expresan y entienden las intenciones involucradas en un contexto determinado y a su vez el uso adecuado de los recursos comunicativos, denota que a pesar de la espontaneidad y la prontitud del proceso comunicativo oral se debe tomar en cuenta la no planificación de este tipo de evento comunicativo.

Asimismo, Rico, Ramírez y Montiel (2016) señala que para lograr el desarrollo de esta competencia se puede hacer uso de los recursos educativos abiertos, ya que éstos promueven que el propio estudiante trabaje, independientemente de él, en el desarrollo de la habilidad oral, así ya no será de necesidad la intervención del docente. El trabajo autónomo del estudiante en el aprendizaje de un idioma extranjero como el inglés depende mucho de la motivación que maneja aquel alumno para hablar mediante este recurso, ya que éste puede intervenir en las actividades de formación oral de forma asincrónica, lo que beneficia a que se tenga más confianza al no hablar directamente al docente o a un público específico.

### **1.1.2. Competencia 2: Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera**

Se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Se trata de una comprensión crítica porque supone un proceso activo de construcción del sentido de los diversos tipos de textos que lee a través de procesos de comprensión literal e inferencial, interpretación y reflexión. En tales procesos, el estudiante pone en juego habilidades, saberes y actitudes provenientes de su experiencia lectora y del mundo que lo rodea, tomando conciencia de las posibilidades y limitaciones que ofrece el lenguaje, la comunicación y el sentido. (Minedu, 2016b, p. 219)

Esta competencia, corresponde a la toma de conciencia por parte del estudiante hacia la lectura de textos, sobre todo hacia las funciones específicas que esta cumple, tales como: el disfrute, la resolución de un problema, la defensa de una postura, cumplir instrucciones, etc.

Además, la competencia está basada en la lectura de distintos tipos de textos, es decir, los textos a los que se refiere pertenecen a diversos géneros, años y autores, y se encuentran contextualizados en espacios y tiempos definidos. Esta diversidad de textos se encuentra en diferentes formatos y medios, como impresos, digitales y multimodales, cada cual diferenciándose y contando con ciertas características y particularidades respectivamente.

Para determinar la finalidad de los textos que se lee, es esencial el hecho de que el estudiante se vea envuelto en la participación de prácticas interactivas con respecto a la lectura en inglés y que se presentan en diversos contextos socioculturales. Es importante que el estudiante sea participe de este tipo de lecturas, ya que de esta manera el mismo contribuye con su mejor desarrollo total, así como también el de su sociedad, asimismo de ampliar sus habilidades interactivas y sus conocimientos sobre grupos y contextos socioculturales diferentes al de el mismo.

Este tipo de capacidad, también es denominada comprensión lectora o de textos, y como toda competencia su desarrollo posee ciertas dificultades, tal y como lo señalan Guarín y Ramírez (2017), que el proceso de comprensión lectiva en una lengua extranjera, no es fácil de desarrollarlo y exige de dedicación de tiempo, planeamiento y de saberes por parte del docente. Con respecto a ello, a partir de la ejecución de clases de inglés en los primeros años educativos, la enseñanza de este idioma muchas veces se reduce y basa únicamente en el proceso de memorización de vocabulario que, a pesar de que aquello sea necesario, no produce ningún tipo de

aprendizaje, ya que los estudiantes no son capaces de contextualizar de manera general el significado del texto. Aunque, el empleo de herramientas de interacción genera un impacto positivo en el proceso de comprensión lectiva en el idioma inglés, ya que se puede valer del hecho que los estudiantes son naturalmente nativos digitales, y ante ello tienen un mayor interés y motivación, alcanzando de esa manera que aprendan de manera significativa. (Escobar y Jiménez, 2019).

### **1.1.3. Competencias 3: *Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera***

Esta competencia se define como el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros. Se trata de un proceso reflexivo porque supone la adecuación y organización de los textos considerando los contextos y el propósito comunicativo, así como la revisión permanente de lo escrito con la finalidad de mejorarlo. (Minedu, 2016b, p. 227)

El alumno aplica los diferentes tipos de saberes previamente adquiridos y recursos mayoritariamente de la experiencia que tiene con el lenguaje escrito y del mundo que lo rodea. Emplea el sistema alfabético y una agrupación de convenciones de la redacción, así como los distintos métodos usados con el fin de maximizar ideas, enfatizar o matizar conceptos en los textos que redacta. Ante ello, adquiere conciencia y determina de las posibilidades y limitaciones que brinda el lenguaje, la comunicación y la finalidad. Esto es esencial en una época como esta, la cual se encuentra sujeta a las nuevas tecnologías, las cuales se han visto implicadas en el avance de la naturaleza de la comunicación escrita.

A fin de que los textos orales adquieran un sentido, es necesario relacionar la verbosidad como una actividad de índole social en donde el alumno construye relaciones con distintas agrupaciones o contextos socioculturales. Aparte de ser partícipe en el contexto social, esta capacidad refiere otros objetivos, como la formación de saberes o el uso estético del lenguaje. Al realizar esta intervención con la redacción, se es capaz de utilizar el lenguaje oral de forma creativa y responsable, teniendo en cuenta las consecuencias de lo anterior.

Esta competencia, también es denominada producción de textos, y por lo visto, de todas las competencias, es la más compleja de desarrollar, a eso se refiere, Sánchez y Lugo (2019), cuando indican que el interés por los procesos referentes a la escritura que poseen los estudiantes ya no es el de siempre, sino que ha decaído,

ya que optan por realizarlos de manera hablada y no escrita. Una de las causas con respecto a esta dificultad es la falta de conocimientos adquiridos con anterioridad y la ausencia de vocabulario. Para realizar un escrito es necesario que éste cumpla con distintos criterios en los que interviene la cohesión y la coherencia y muchos otros más, la idea es que el estudiante obtenga un nivel de madurez no sólo cognitivo, y analítico sino también lingüístico para que logre fructíferamente los objetivos propuestos.

Aunque para ello también se podrían utilizar algunas herramientas o programas, sin embargo, para Torres y Torres (2014), un programa se limita a cumplir con ser un instrumento educativo, que por sí sola no genera resultados ya que precisa del manejo e intervención del docente, el cual tiene la responsabilidad de diseñar la estrategia y el contenido del programa que se aplicará. Es necesario darle la debida importancia a las funciones que realizan este tipo de herramientas, ya que permiten y promueven que el docente pueda impulsar la creatividad con la que cuentan los estudiantes, sin embargo, estas herramientas requieren del apoyo del docente, por ello es importante resaltar al ingenio pedagógico, el cual debe estar orientado a mejorar el entorno de aprendizaje, para que el estudiante desarrolle un aprendizaje significativo.

## **1.2. Evaluación en el Área de Inglés**

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un fenómeno complejo, pero no por ello se debe de renunciar a la comprobación de aprendizaje de los estudiantes por ello, Moreno (2016) señala:

Por supuesto que valorar el aprendizaje de los alumnos es un asunto fundamental, de otro modo no podríamos saber los logros obtenidos y lo que aún falta por alcanzar; desconoceríamos si se han cubierto los aprendizajes esperados por parte de los alumnos y careceríamos de información para retroalimentar la enseñanza. Por tanto, estaríamos imposibilitados para mejorar donde hiciera falta. (p. 48)

Lo que queremos destacar es la idea de que el aprendizaje es un proceso multidimensional, por lo tanto, no basta con admitir solo una idea simple que limite su trascendencia por medio de la aplicación de técnicas y herramientas de evaluación fundamentales y reduccionistas. Así mismo, es necesario recordar que la evaluación siempre va a estar determinada por las normas educativas, las teorías del aprendizaje,

el papel que cumple el docente en la evaluación de las presencia o ausencia de experiencias previas, asimismo, maneja y decide que herramientas le es más factible y le brinda mejores resultados y finalmente, un entorno laboral que le permita ejercer su labor con normalidad.

Ahora, bien respecto al enfoque por competencias que posee la enseñanza-aprendizaje actual, “el modelo de evaluación propuesto para valorar el dominio de las competencias no puede ser el esquema tradicional que se basa en pruebas de papel y lápiz; se tiene que pensar en un proyecto distinto que sea mucho más abierto, flexible, comprensivo e integral” (Moreno, 2016, p. 250).

Es por ello que según el Minedu (2016a) en la propuesta sobre evaluación, redactada en el CNEB, se menciona que:

En las tendencias pedagógicas contemporáneas, la idea de evaluación ha evolucionado significativamente. Ha pasado de comprenderse como una práctica centrada en la enseñanza, que calificaba lo correcto y lo incorrecto, y que se situaba únicamente al final del proceso, a ser entendida como una práctica centrada en el aprendizaje del estudiante, que lo retroalimenta oportunamente con respecto a sus progresos durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. (p. 177)

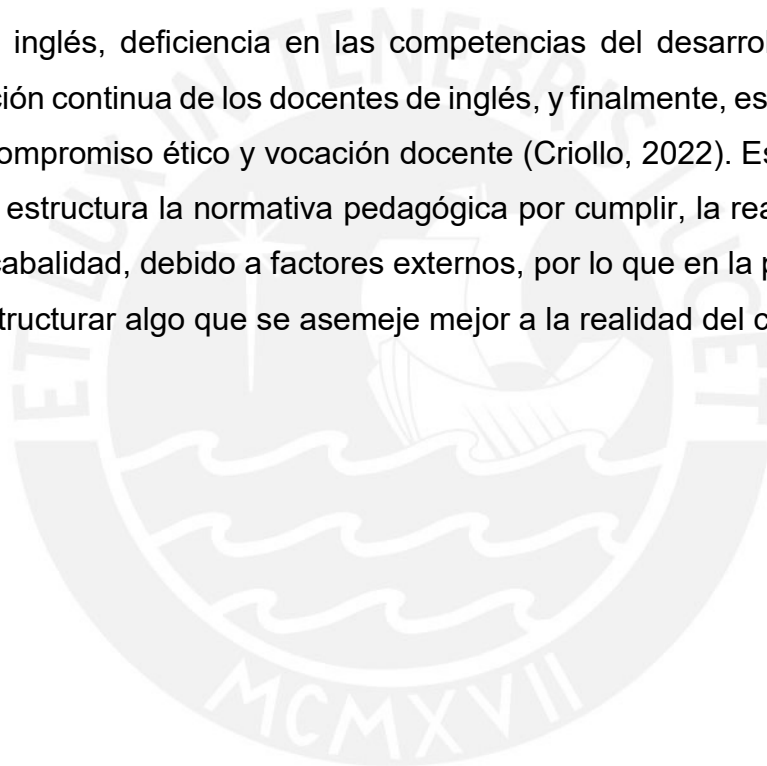
En el CNEB se plantea para la evaluación de los aprendizajes el enfoque didáctico. A partir de este enfoque, la evaluación es un sistema estructurado mediante el cual se realiza la recolección y el análisis de los datos importantes encontrados sobre el grado de desarrollo en competencias pertenecientes a cada alumno, todo ello con la finalidad de aportar significativamente en la mejora del aprendizaje de cada uno. Esta forma de evaluación se da en todas las áreas que comprende la Educación Básica, incluye también al *Área de Inglés como Lengua Extranjera* (Minedu, 2016a).

Es por ello que, para la evaluación de las competencias, el Minedu (2016a) plantea los siguientes criterios a tomarse en cuenta:

- Comprender la competencia que se evaluará.
- Analizar el estándar de aprendizaje del ciclo.
- Escoger y plantear situaciones significativas.
- Emplear criterios evaluativos para la construcción de herramientas.
- Brindarle información a los estudiantes sobre el tema en que serán evaluados y los criterios que maneja este proceso.
- Evaluar el desempeño de cada estudiante basándose en el análisis de pruebas.

- Retroalimentar a los estudiantes para apoyarlos a avanzar hacia el nivel que se espera y adaptar la enseñanza a las necesidades vistas.

Ahora bien, no siempre se puede cumplir con lo planteado por el Minedu, ya que las necesidades que los docentes de inglés atraviesan en el ejercicio de su labor, son diversas. Y es que con cierta frecuencia se pueden ver las limitaciones que están presentes en la formación del docente, sobre todo en el área de inglés, en contraste con lo que la sociedad requiere para poder identificar un estándar referido al desempeño profesional, siendo estas las siguientes: Docentes con poco desarrollo en sus competencias lingüísticas, deficiente desarrollo de sus competencias pedagógicas, desconocimiento acerca de la influencia del contexto cultural en la enseñanza del inglés, deficiencia en las competencias del desarrollo profesional y limitada formación continua de los docentes de inglés, y finalmente, escasas iniciativas de liderazgo, compromiso ético y vocación docente (Criollo, 2022). Es por ello que, si bien el Minedu estructura la normativa pedagógica por cumplir, la realidad es que no se cumplen a cabalidad, debido a factores externos, por lo que en la práctica se haría necesario reestructurar algo que se asemeje mejor a la realidad del contexto.





## **2. EVALUACIÓN FORMATIVA**

Ya que últimamente se le ha brindado demasiado interés a la evaluación formativa, actualmente gran parte del profesorado maneja, con ciertos conocimientos al respecto, el concepto de ésta. Si les piden que la expliquen en su totalidad, ellos dirán que esta evaluación se basa en examinar a los estudiantes a mitad de un proceso educativo realizado y con el fin de que el análisis de los resultados sirva para una mejora en la enseñanza, explicación la cual no es del todo correcta.

Pero una explicación más o menos correcta no es totalmente apropiado para definir la evaluación formativa. La evaluación de formación es un instrumento de potencia transformativa en lo que se trata de la enseñanza que, si se ha comprendido con precisión y se realiza el empleo apropiado, puede beneficiar tanto a los docentes como a los estudiantes.

Y más aún la evaluación formativa en el área de inglés, funcionaría de la misma manera como se da en otras áreas del conocimiento, es por ello que López (2010) afirma que los docentes que aplican la evaluación formativa llegan a cumplir con la meta de un mejor desarrollo del proceso de aprendizaje de los alumnos, especialmente en las clases de lengua extranjera inglés, ya que este tipo de evaluación brinda un instrumento específico y se trata de la retroalimentación continua con el objetivo de que los estudiantes sepan en qué parte del proceso se posicionan, con qué objetivos cuentan y qué tienen que hacer para cumplirlos.

### **2.1. Antecedentes teóricos de la evaluación formativa**

La educación básica provee de disposiciones orientadas a establecer pautas para los estudiantes respecto de la evaluación de sus aprendizajes, estas están enmarcadas en darte a la evaluación un rol formativo y no condenatorio, esta se realiza tomando en cuenta la autonomía y la reflexión del estudiante, asimismo, con las evidencias se brinda una adecuada retroalimentación.

Ahora bien, Popham (2018) señala que:

No existe una única definición de evaluación formativa que sea aceptada universalmente. Muchos profesores han esbozado el uso del término formativa a partir del rompedor artículo de Michael Scriven en el año 1967, sobre evaluación educativa, en la que contraponen la evaluación sumativa a la evaluación formativa. (p. 9)

Según Scriven (como se cita en Popham, 2018), si la evaluación que se realiza a un programa mientras su desarrollo es aun temprano, este puede ser mejorado, pero partiendo de sus resultados, esto viene a ser evaluación formativa; en su defecto cuando la evaluación de un programa se da en instancias finales, para decidir si se continua o se termina, esto viene a ser la evaluación sumativa. La separación de estas dos terminologías planteadas por Scriven sobre la interacción de la evaluación de un programa educativo, tuvo aceptación por docentes quienes en su actuar diario realizaban la evaluación de manera general. Sin embargo, en 1969 tanto Bloom como otros personajes intentaron distinguir estas dos formas de evaluación (sumativa y formativa), no todos le dieron la importancia y el tiempo necesario para poder investigar porque pensaron que su rol en la práctica pedagógica no tendría suficientes implicancias (Popham, 2018).

Es por ello que, recién cuando pasaron 20 años, **se puso en** el tapete las diferencias notables entre la evaluación formativa y sumativa, además de entender si aquellas diferencias pueden ser significativas a la hora de enseñar. Es así que, cuando se pudo entender esta diferencia planteada por Scrivens, es cuando apareció un interés sustancial para determinar los roles y objetivo de cada uno. Es así que se comprende que la evaluación formativa tiene el potencial de mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje cuando aún se está en curso, mientras que la evaluación sumativa evidencia si ha actividad educativa cuando está completa, ha sido o no efectiva.

Los antecedentes de la evaluación formativa en nuestra Educación Básica tienen como punto de partida la evaluación al enfoque por competencias, por lo que Morales y Ruiz (2015) señalan que “el concepto de competencia no es unívoco, se encuentran múltiples acepciones debido a que es multidimensional y se refiere a diferentes niveles del saber, como: saber-hacer, saber-ser, saber-estar, saber-convivir” (p. 38).

La evaluación en el enfoque de competencias ocupa un lugar esencial en el contexto educativo (Gómez et al., 2019), ya que, este proceso se basa en evaluar actos y conductas siendo conscientes de lo complejo de las situaciones en la que se hacen presente las actuaciones de las personas; puesto que no es solo el hecho de retener información.

Asimismo, el enfoque por competencias también “posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, porque contribuye a una evaluación

de calidad centrada en desempeños y una evaluación de la calidad de la formación que brinda una institución educativa” (Minedu, 2019, p.15). Del mismo modo, para un avance progresivo de las competencias se es necesario tomar más en cuenta las situaciones verdaderas y plantear actividades reales para que de esta manera sea posible aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones conflictivas de la vida diaria.

Ahora bien, la evolución del concepto de evaluación formativa según Bizarro, Sucari y Quispe-Coaquira (2019), se plasma de la siguiente manera:

Tabla 1  
*Evolución histórica de la terminología de la evaluación formativa*

| Scriven (1967)   | Bloom (1971)   | Royce (1989)  | Black-William (2009); Brookhart (2007) y Stiggins (1998)                               | Brookhart (2009)  |
|--|--|---|--|---|
| Información sobre procesos de enseñanza y aprendizaje... Hace una distinción entre la evaluación de proceso y final. | ... que el maestro puede usar para tomar decisiones instruccionales... Que la evaluación formativa ofrece información que el maestro puede usar para tomar decisiones en la enseñanza. | ...y los alumnos para mejorar su propio desempeño... Que la evaluación formativa ofrece información que los estudiantes pueden usar para mejorar su propio desempeño. | ...y que motiva a los alumnos. Cumple una función motivadora, para seguir aprendiendo. | Proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros pueden usar para tomar decisiones y los estudiantes para mejorar su propio desempeño, y que es una fuente de motivación. |

Fuente: Bizarro et al., 2019, p. 377.

La tabla 1, detalla que la noción de evaluación formativa; se va desarrollando mientras se vayan registrando, buscando e interpretando las ventajas que adquiere el estudiante mientras esta evaluación se pone en práctica por parte de los docentes y también sirve para tomar decisiones a futuro respecto de la enseñanza-aprendizaje.

La evolución del término evaluación formativa ha ido construyéndose desde aspectos específicos o sencillos, en el caso de Scriven, solo aludía a un dato o información que se obtenía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que querría decir que no era un proceso en sí, sino solo un aspecto determinado, que no indicaba lo que se haría con esa información recabada, aspecto que cambió con Bloom, en la que se incorpora la acción a tomar luego de saber la situación de la enseñanza, pero aun así el docente con Bloom, el docente tenía la única responsabilidad, lo cual cambió con Royce, quien dotó de responsabilidad sobre su propio destino al estudiante; luego Black-William, Brookhart y Stiggins, se centraron no sólo en el estudiante sino en lo que causa dentro de éste, es decir la utilidad de la evaluación

formativa para que motive al estudiante y finalmente, Brookhart une todos los aportes para sintetizar una idea más completa.

Tabla 2  
*Enfoques sobre las que se desarrolla la evaluación formativa*

| <b>Enfoques</b>                | <b>Representantes</b>  | <b>Propuesta</b>   |
|--------------------------------|--|--|
| Evaluación de desempeños       | Breckler & Wiggins (1989); Resnick, (1996); Wiggins, Resnik y Resnick (1992)                   | En este enfoque “se observa la habilidad o competencia. Asimismo, considera que las tareas son demostraciones. Se mide los aprendizajes relevantes y se centra en la mejora del aprendizaje” (Bizarro et al., 2019, p. 378).   |
| Evaluación auténtica           | Condemarín & Medina (2000); McTighe & Wiggins (2012) y Wiggins (1989).                         | En este enfoque se considera la realización de tareas referentes al entorno. Los estudiantes conocen los criterios de evaluación, asimismo, la importancia de la autoevaluación. La publicación de lo realizado por los estudiantes.   |
| Evaluación para el aprendizaje | Black & Wiliam (1998) y Proust & Stiggins (2002)   | Este enfoque se centra en la planificación de la enseñanza y en la forma de aprendizaje. Se centra de la práctica en el aula, asimismo, toma en consideración la reacción de los estudiantes ante la evaluación, mejora de la motivación para el progreso. Finalmente, se considera la ayuda hacia el estudiante a mejorar su trabajo.   |
| Corriente francófona           | Allal, Linda Lopez (2005); Allal & Pelgrims Ducrey (2000); Perrenoud (2007) y Anijovich (2010) | En este enfoque la evaluación formativa se integra en la enseñanza-aprendizaje formando parte de éste, diversificando así la forma de evaluar. Difieren de Bloom quien considera al docente como el responsable de la clase, en esta corriente se le da más importancia en la evaluación al estudiante, teniéndose en cuenta a la autoevaluación, la evaluación mutua entre pares y la coevaluación. |
| Evaluación de desarrollo       | Forster y Masters (1986)   | En este enfoque, la evaluación se entiende como el monitoreo del avance del estudiante, para poder identificar las dificultades en su progreso y facilitar su aprendizaje, para ello se utiliza como instrumento el mapa de progreso, siendo de utilidad, tanto en el aula como a nivel nacional.  |

Fuente: Bizarro et al., 2019.

Estos enfoques indican el punto de partida del nacimiento de la evaluación formativa, es decir, cada forma de ver la evaluación en la enseñanza aprendizaje, pudo aportar cierta perspectiva para ver a la evaluación de tal forma que no solo se remita a identificar el estatus actual del estudiante, sino que pudiera accionar ciertos mecanismos para coadyuvar al logro de éste. Y es que, por lo visto, siempre se había considerado que la utilidad de la evaluación era solo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero cada enfoque se encargó de identificar otras utilidades a lo largo del tiempo, razón por las cuales la evaluación dejó de ser solo un proceso final y pasó a verse con un proceso transversal, que bien utilizado y con las herramientas necesarias podría determinar el desarrollo del estudiante.

En el caso peruano, la evaluación formativa, se funda en el constructivismo, la cual se ajusta a la intencionalidad en la búsqueda de datos, su interpretación conlleva a determinar criterios reales, y también la planificación de los pasos que se tiene que dar a futuro (Minedu, 2019).

Contando en cuanto a los antecedentes, a ciertos autores y textos, la evaluación formativa es considerada un proceso constante requiriendo de comunicación y entendimiento en cada fase que atraviesa, así como las consecuencias que conlleva su puesta en práctica. Y el término formativo se entiende como la orientación a la mejorar del proceso, ya que estos tienden a ajustar a las necesidades que demanda el estudiante.

Por ello, Hamodi et al. (2015) determina que es necesario que los alumnos realicen e intervengan en el proceso de evaluación. Existe la idea de que la única función del docente es evaluar, pero necesariamente esto no es así, es cierto que el docente es el responsable de guiar, orientar y corregir errores, pero a su vez se realiza una evaluación compartida ya que el estudiante también interviene en todo ello. Aunque, esa idea generó rechazo a la puesta en práctica por parte de los docentes, ya que para ellos hacer participar a los estudiantes hace que se pierda autoridad. Basándose en ello, se determina a la evaluación de la adquisición de nuevos saberes como un asunto de un verdadero interés por grado de complejidad, así como la gran cantidad de problemas que todavía no cuentan con una solución factible (Pérez, Enrique, Carbó y González, 2017).

Con todos los antecedentes vistos líneas arriba, se puede tentar una definición personal de evaluación formativa, indicando que viene a ser un procedimiento pedagógico que permite identificar dificultades en el momento que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, y con ello, poder presentar alternativas de solución que permita el aprendizaje correcto del estudiante; es decir, el estudiante ya no estaría destinado por un error y finalmente, por una nota, sino que ese error podría ser tratado para que no determine el fracaso del estudiante.

## **2.2. Definición y propósito de la evaluación formativa**

Existen distintas formas de organización de la evaluación en base a diferentes criterios utilizados (funciones, momentos de aplicación, quién evalúa...); la clasificación que más se emplea, es la que distingue a la evaluación formativa y

evaluación sumativa. Por ello, se precisa la definición de la evaluación de proceso o formación.

Moreno (2016) señala que la evaluación formativa “es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual del alumno y adaptar la enseñanza para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas” (p. 17).

Se puede entender entonces que, en la evaluación formativa, los estudiantes son partícipes activos con sus docentes, coinciden en los objetivos que tienen con respecto al aprendizaje, y entienden su progreso y lo necesario para avanzar y cómo hacerlo.

Otra definición, similar la hace López (2018), quien señala que:

La evaluación formativa hace referencia a todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Por decirlo de otro modo, la finalidad principal no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más... y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor. (p.28)

La mayoría de definiciones alude a la necesidad de poder intervenir y revisar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que con ello se puede orientar el resultado que tendrían los estudiantes.

Por ello, Sanmartí (2020) resalta que por mucho que cambien los métodos, si no se lleva a la práctica una evaluación que tenga un objetivo distinto de «poner notas», no cambiará nada en el fondo. Sin una evaluación que facilite reconocer las dificultades y encontrar caminos para superarlas, no hay aprendizaje.

En el caso de Hatie (2017, como se cita en Morales y Fernández, 2022) se inclina a definirlo más por la utilidad que el mismo proceso, por eso la define como:

La información que obtenemos los docentes y que permite “cerrar la brecha” entre el aprendizaje actual y el aprendizaje objetivo de un alumno. Esta información promueve la reflexión sobre el progreso realizado y, de esta manera, permite avanzar hacia ese criterio. (p. 8)

De todas maneras, lo formativo tendría que ver también con el modo de uso y la pericia del docente, en el sentido de que los instrumentos de evaluación no son

formativos en sí mismos; depende de cómo se usen. Un ejemplo habitual son las rúbricas: pueden emplearse para calificar o para evaluar formativamente (Panadero, et al., 2014). Es por ello que la herramienta no garantiza el propósito formativo de la evaluación. La información que aporta el instrumento de evaluación (sea cual sea) debe permitir una acción inmediatamente posterior que cambie, por ejemplo, lo que vamos a trabajar en clase al día siguiente o la acción que va a realizar el alumno.

Puede suceder el caso que un docente a través de un test detecta un problema en el aula, y si la mayoría de estudiantes no logra comprender un procedimiento académico, para ello podría volver a explicarlo, o si detecta que el problema está en la redacción del estudiante, podría indicarle que rehaga con otras indicaciones. En ambos casos hay una acción inmediata como consecuencia del análisis de una evidencia (Morales y Fernández, 2022).

Zambrano (2006) señala que los propósitos de la evaluación formativa están centrados en:

- La contrastación de los objetivos que se plantearon al inicio con los que resultaron luego de la evaluación.
- Proveer al docente de retroalimentación (feedback), para que pueda reflexionar si las actividades desarrollaron fueron o no afectivas, y así poder optimizarlas, desde varios ámbitos: recursos, motivación, tiempo y estrategias.
- Proveer al estudiante de un feedback, que le permita superar dificultades y mejorar sus fortalezas.
- Fomentar la participación del estudiante y buscar la integración en su propio aprendizaje.
- Fomentar la reflexión del estudiante sobre tu avance, teniendo en cuenta lo que tiene que cambiar y/o mejorar.
- Dotar al estudiante de un ambiente propicio que acompañe su aprendizaje.
- Mejorar las expectativas de desarrollo del estudiante.
- Informar al estudiante de forma realista sobre sus avances.

De acuerdo a todo lo mencionado, se podría definir a la evolución formativa como el proceso intermedio que se encarga de acompañar al estudiante en la enseñanza-aprendizaje, que va a determinar el éxito de éste, y cuyo requisito es la pericia del docente y el manejo adecuado de instrumentos.

### 2.3. Estrategias de evaluación formativa en el área de inglés

Según refiere Heritage (2007, como se cita en Moreno 2016), la evaluación formativa comprende distintas estrategias para conseguir resultados, evaluación que se clasifica de tres maneras: al vuelo, planeada para la interacción, y enclavada en el currículum.

- **Evaluación al vuelo.** Este tipo de evaluación se da de una manera natural mientras se realiza la clase. Por ejemplo: una maestra se fija en los debates que mantienen un grupo de estudiantes y ante ello escucha que los alumnos señalan conceptos equivocados sobre un tema que ha explicado. Entonces, la docente reorienta la clase de forma inesperada, para explicar de una forma alternativa, este giro inesperado, permite a la propia docente, tomar en cuenta otras ideas y aclarar el tema.
- **Evaluación planeada para la interacción.** En este modelo de evaluación el profesor dispone con anterioridad de ciertos saberes sobre como despejar alguna duda sobre los nuevos conocimientos impartidos. Por ejemplo, el profesor planifica la secuencia de preguntas que realizará a los alumnos durante la sesión educativa con la finalidad de capacitar a los estudiantes para la exploración de ideas, y que estas aporten datos interesantes para la evaluación.
- **Evaluación situada en el currículum.** Existe dos tipos de evaluación, las cuales los docentes y los encargados de realizar el currículum desarrollaron de manera progresiva en él, con el fin de retroalimentar en aspectos importantes la enseñanza, y también las que forman parte de la actividad pedagógica diaria. Ejemplo: las representaciones sobre las matemáticas, que podrían ser elaboradas por un estudiante en plena clase, estas pueden servir como evaluaciones formativas, así también lo pueden hacer los cuadernos de ciencias del estudiante, que son usados en la práctica pedagógica diaria.

Por otro lado, tenemos otras categorías de estrategias para la evaluación formativa:

#### 2.3.1. Trabajo en equipo

Las actividades que implican el trabajo en equipo, también son consideradas estrategias de evaluación formativa, ya que para que se desarrolle esta estrategia se implica la capacidad de autorregulación por parte de los estudiantes y es aquí en donde se puede llegar a innovar y aplicar criterios diferentes de evaluación. También



se distingue, ya que en la práctica la ayuda que se da entre los estudiantes va a generar un clima de armonía y cohesión (Fraile et al., 2020).

Este tipo de estrategia permite la intersección pedagógica entre dos técnicas: las didácticas cooperativas y las colaborativas; y es que cuando estas dos se unen y se implementan en grupos pequeños, da como resultado la corresponsabilidad de los participantes, esto se da a través de percepciones de roles diversos y debates (Ahís, 2020; Segura, 2017). Es por ello que el trabajo en equipo autorregulado permite que los estudiantes se apoyen entre ellos para la realización de sus tareas, los cuales requieren para mayor efecto un clima idóneo.

### **2.3.2. Evaluación compartida**

Una de las estrategias que pertenecen o desarrollan evaluación formativa, son aquellas que permiten la interacción en la evaluación compartida, y es que esta brinda al estudiante un sentido de ser y lo implica como ente principal en la evaluación formativa. Es por ello que esta estrategia toma en cuenta el rol del estudiante ya que se implican de manera particular en sus propios objetivos de aprendizaje, siendo esta la garantía del proceso de evaluación formativa (Reyes, 2019; Romero et al., 2018).

Por ello, se puede establecer que, en esta fase, se requiere que el aprendizaje sea activo, pudiéndose identificar una de las ventajas que provee la evaluación formativa, y es que esta acompaña el aprendizaje del estudiante, siendo este activo, auténtico y práctico, permitiendo también desarrollar sus habilidades y destrezas (Souto et al., 2020; Gallardo-Fuentes et al., 2020). Estas fuentes reiteran los alcances que logra el estudiante, siendo este el actor principal de la evaluación compartida.

La estrategia de evaluación compartida está centrada en transformar la enseñanza-aprendizaje, posterior a la aplicación de esta estrategia los estudiantes aceptan con mucho entusiasmo a la autoevaluación y la coevaluación; significando así que se pone en práctica, la autorregulación y autorreflexión-crítica, respecto al desarrollo de habilidades y a la adquisición de conocimiento.

Asimismo, también se considera al aprendizaje basado en proyectos, como parte de la evaluación formativa, ya que esta es vista desde el enfoque de las estrategias de autoevaluación, así como las estrategias de evaluación con sus semejantes (Abella et al., 2020; Campos-Mesa y González-Campos, 2019). Se pone en evidencia que los estudiantes muestran agrado al realizar la coevaluación con sus pares, lo que contribuye a la mejora de sus competencias (Cortón de las Heras et al.,

2019). Es por ello, el aprendizaje basado en proyectos tiene mucha aceptación por los estudiantes, ya que esto les permite desarrollar su autorreflexión y el trabajo con sus compañeros.

### **2.3.3. Metodología activa**

Otra estrategia que se considera parte de las estrategias de evaluación formativa, son aquellas metodologías activas que hacen uso de la Tecnología de Información y Comunicación (TIC), y es que los tiempos modernos requieren y exigen que el trabajo de aula se adapte a las necesidades tecnológicas, es el caso del aprendizaje basado en proyectos, el cual permitió que los estudiantes participen de su propio aprendizaje y reflexiones sobre su rol y actuación (Casado y Casado, 2017).

Diversas investigaciones, identificaron que rol que poseen las TIC, siendo estas el acompañante ideal en la enseñanza-aprendizaje, ya que permitió el uso de plataformas y organizadores visuales, permitiendo así el desarrollo del aprendizaje por descubrimiento (Fuentes, 2019; Granados et al., 2020). Por ello, se entiende que las metodologías activas y las TIC, son el tándem ideal para que los estudiantes despierten su interés y se orienten hacia el aprendizaje significativo.

Ahora bien, es cierto que la versatilidad que poseen las TIC, es tal que, si bien el acceso a la información es amplio, las posibilidades de acceder a información que carezca de confiabilidad también lo son, es por ello que el rol del docente debe ser la de orientar la selección de información confiable (Rodríguez et al., 2020). Siendo así, las metodologías activas aunadas a las TIC, funcionan como estrategias de evaluación formativa, ya que los estudiantes puedan navegar y asimilar una diversidad de conocimientos, asimismo, puedan establecer relaciones con personas que poseen otras realidades culturales, lo que puede garantizar que se desarrolle tanto un aprendizaje significativo como por descubrimiento.

## **2.4. Instrumentos de evaluación formativa en el área de inglés**

Últimamente, ha aparecido una variedad de estrategias de evaluación formativa, en este caso se ha tomado en cuenta la postura que parte del constructivismo, postura que poner como actor principal al estudiante quien es el encargado de construir su propio conocimiento a partir de la guía y orientación del docente, pero la realidad tangible es otra, y es que enseñar y evaluar a una masa de

estudiantes es una tarea difícil de realizar, ya que la evaluación formativa en esos casos no se puede generalizar (Ureña y López, 2020).

Ahora bien, para superar esta limitación expresado anteriormente, se tiene que tomar en cuenta la planificación y construcción de aquellos instrumentos con criterios específicos que nos van a permitir desarrollar la evaluación formativa. Por ello, cuando se aplican los instrumentos, “se logra que los estudiantes reflexionen sobre los trabajos y sean parte activa en la valoración de sus productos” (Hamodi et al., 2015, p. 16). Es por ello, que el desarrollo de los instrumentos de evaluación se tiene que hacer en función a los requerimientos específicos del estudiante, y con ello el papel de la formación de este tiene que verse plasmado.

#### **2.4.1. Las rúbricas**

Las rúbricas son documentos formales que se enfocan en la realización de una tarea, a través de criterios de evaluación, con su respectiva literatura que indica los niveles de calidad que se alcanza. Y aunque los niveles se redactan con ciertas diferencias, este instrumento tiene criterios de evaluación, que son niveles con una descripción cualitativa, y para la calificación también estructura una estrategia (Popham, 2018).

En los últimos años, la popularidad de las rúbricas ha ido en aumento (Rekalde Rodríguez y Buján Vidales, 2014), debido a que permiten la interrelación de la enseñanza, aprendizaje y evaluación. Asimismo, poseen algunas características que permiten a los docentes expresar los objetivos de una tarea, así como retroalimentar y finalmente la calificación final de un producto.

Pero, solo el uso de las rúbricas no es suficiente para determinar la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Panadero y Jonsson, 2013), ya que muchas veces el único que los docentes le dan las rúbricas es el de calificar una tarea, prescindiendo de la opinión o participación del estudiante. Sin embargo, el rol principal de este instrumento es la de retroalimentar y reorientar las capacidades y el aprendizaje del estudiante, siendo esto motivo suficiente para que el estudiante participe de ella (Fraile, Pardo, y Panadero, 2017).

El uso de la rúbrica en la evaluación formativa, contiene ciertos procedimientos para su aplicación en el aula, en primer lugar, se encuentra la creación, para ello lo primordial es identificar el objetivo de la tarea. Como primer paso, se define los criterios de evaluación, conjuntamente con sus niveles, es aquí donde se describe el

nivel que el estudiante debe de alcanzar respecto al criterio señalado con antelación, asimismo, se adjudican los pesos correspondientes según su importancia. Seguidamente del desarrollo, tras la creación, se comunica a los estudiantes el significado de cada nivel, sin dejar de lado la explicación correspondiente sobre la forma de empleo de la rúbrica. Esto forma parte esencial de la planificación que debería de tener la rúbrica; además, el docente tiene que establecer plazos para entregas de parciales y comunicar acerca de los avances. Finalmente, se llega al resultado y posterior calificación, ya que a pesar de que la evaluación se haya hecho en el proceso, llega un momento en que se dé una evaluación final y esta se hará de la evaluación de pares y la autoevaluación. Ahora bien, en el caso de la evaluación existen diferentes posibilidades, el principal es por parte del docente, así como la autocalificación, la calificación dialogada y la calificación entre iguales, todas tienen sus beneficios particulares (Fraile, Pardo, y Panadero, 2017).

En lo que respecta al uso de la rúbrica, mientras la duración sea más extensa, los resultados también serán mejores, ello si es que la planificación se hizo de manera adecuada (Panadero y Jonsson, 2013). Asimismo, la participación de los estudiantes también será importante, siempre en cuando el lenguaje usado será el adecuado, así como la colaboración del docente (Gezie, Khaja, Chang, Adamek y Johnsen, 2012).

Desde el punto de vista del docente, las rúbricas juegan un papel fundamental a la hora de la evaluación de las tareas y de sus diferentes aspectos, así como la manera en que la tarea puede alcanzar el nivel deseado. Con ello, los docentes orientarán el aprendizaje según lo requiera la tarea, así como al criterio necesario para alcanzar un nivel de calidad. En el caso de los estudiantes, a través de las rúbricas, también pueden saber lo que esperan los docentes (Fraile, Pardo, y Panadero, 2017).

#### **2.4.2. El portafolio**

Una definición clara acerca del portafolio del estudiante está referido a “un dossier donde se recogen evidencias y reflexiones sobre su proceso de aprendizaje y que habitualmente constituye el producto mediante el cual será evaluado” (Jiménez-Rodríguez, et al., 2021, p. 71).

El portafolio del estudiante ha demostrado ser un instrumento versátil, el cual es útil para desarrollar actitudes, destrezas y habilidades, también en la adquisición de conocimiento, ya que el objetivo no está orientado a reemplazar contenidos, sino ser de utilidad y coadyuvar a los estudiantes los estudiantes, para poder identificar las

oportunidades que es permitan desarrollar su aprendizaje y tener un adecuado crecimiento personal (Jiménez-Rodríguez, et al., 2021).

En la actualidad los portafolios se han convertido en un recurso innovador y pertinente para realizar la evaluación a los estudiantes. Asimismo, este instrumento es reconocido sobre todo por el uso que le da el estudiante ya que este permite que este desarrolle una conciencia autorreguladora, y en el caso del docente, a este le permite desarrollar actividades formativas y de evaluación (Arbesú y Gutiérrez, 2014).

El portafolio, consta de diversos tipos de trabajos realizados por los estudiantes, recopilados en un periodo de estudios. En esta se puede identificar el desarrollo de las competencias y si se logró el aprendizaje esperado, y esto tiene que ser respaldado por las evidencias, “tales como (artículos, ensayos, consultas, informes de laboratorio, talleres y productos) así como informes de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, acopiados en el período que se desarrolla el curso” (Dino-Morales y Tobón, 2017, p. 3). Es por ello, la importancia de seleccionar con rigurosidad las evidencias, ya que estas deben de contener lo necesario para identificar logros y conocimientos obtenidos.

García y Veleros (2016) lo explican como “una estrategia pedagógica para el aprendizaje consistente en el trabajo analítico y reflexivo para la reconstrucción del desempeño o actuación” (p. 4).

Se entiende entonces que es un documento que contiene las evidencias necesarias para poder identificar el desarrollo de las competencias de los estudiantes, asimismo, estas tienen que ser correspondidas con lo que requiere el perfil de egreso. Es por ello que el portafolio agrupa una diversidad de productos de acuerdo a la importancia que presentaron en el proceso de aprendizaje, es así que se puede evidenciar lo que se ha logrado y tomar decisiones para potenciar el desarrollo del aprendizaje.

En la tarea de elaboración del portafolio, al estudiante, se le conmina a desarrollar responsabilidad y compromiso, ya que se encargará de la elaboración, la organización y la información. Igualmente deberá mostrar iniciativa, saber tomar decisiones, reflexionar, y expresar, sobre su aprendizaje, etc.

Jiménez-Rodríguez, et al. (2021) indican que el portafolio del estudiante para ser usado en el aula de clase debe contener:

- Toda la información que el alumno necesite para trabajar, para así cumplir con la función de herramienta de su aprendizaje.

- Evidencias de los aprendizajes (todas aquellas actividades y tareas significativas que el alumno realiza) para su posterior evaluación. De manera continua y constante en función de los objetivos didácticos y de los criterios de evaluación que se hayan establecido previamente. (p. 21)

En cuanto al momento de evaluación, hay que atender a dos momentos y, por tanto, a dos tipos de evaluación, una formativa, del proceso y otra final, del resultado.

- Proceso de elaboración: requiere de constante retroalimentación y seguimiento por parte del docente. No es solo ver qué es capaz de hacer el alumno, es fundamentalmente guiarle a través de preguntas, reflexiones... para que optimice su proceso de aprendizaje.
- Producto final: en este punto, valoraremos el grado de consecución de los resultados de aprendizaje esperados por parte de cada uno de los alumnos.

### **2.4.3. Lista de cotejo**

La lista de cotejo, es un instrumento que se vale de la técnica llamada observación, esta posee una lista de criterios en donde se registra la ausencia o presencia, usando para ello una escala de respuesta con dos opciones o dicotómica, e este caso, se usan las alternativas de si o no, presente o ausente, logra o no logra, etc. Con este instrumento se puede evaluar desde procesos de aprendizaje hasta comportamientos (Pérez, 2018).

La estructura específica que muestra la lista de cotejo, es la siguiente: dos columnas en donde el observador anota si un aspecto a identificar se encuentra o no presente, es por ello que la forma de respuesta es dicotómica. Las denominaciones que ha recibido la lista de cotejo son variadas, lista de control, de verificación, de comprobación o *check list* (Pérez, 2018)

Entonces, se entiende que la lista de cotejo, tal y como su nombre lo refleja contiene una lista de palabras que indican una tarea o acción la cual se va a evaluar, su organización se traduce en el uso de una tabla en donde se ubican al lado izquierda se consignan las tareas y en la derecha se identifica el cumplimiento de ella, y finalmente, la secuencia se realiza de acuerdo al orden como se requiere cuando se pone en práctica la tarea.

Este instrumento tiene utilidad en la evaluación formativa, ya que con este se podrá identificar la presencia de características o cualidades mostradas por los estudiantes, ya que este instrumento puede evaluar capacidades, actitudes o

procedimientos. Cuando se construye la lista de cotejo, se debe consignar las actitudes o atributos que se espera encontrar que el estudiante desarrolle durante las clases (Anijovich, 2013)

## **2.5. Implementación de la evaluación formativa**

Popham (2018) señala que la implementación de la evaluación formativa en la institución educativa, consta de cuatro niveles, dentro del cual cada uno establece ciertos criterios graduales para poder conseguir finalmente establecer la evaluación formativa.

### ***2.5.1. Nivel 1: Los ajustes pedagógicos de los profesores***

#### **a. Paso 1: Identificar las ocasiones para realizar ajustes.**

El profesor decide cuándo, durante la progresión de aprendizaje, deben hacerse los ajustes.

#### **b. Paso 2: Seleccionar los procedimientos de evaluación.**

El profesor elige el procedimiento; evaluación formal o informal, para ser usado en cada ocasión.

#### **c. Paso 3: Establecer cuáles son los desencadenantes de un ajuste.**

El profesor decidirá, por adelantado, en que momento de la propuesta de aprendizaje, es necesario realizar ajustes.

#### **d. Paso 4: Realizar ajustes didácticos.**

El profesor realiza los ajustes necesarios.

### ***2.5.2. Nivel 2: Los ajustes en las estrategias de aprendizaje de los alumnos***

#### **a. Paso 1: Considerar las ocasiones para realizar los ajustes**

El alumno considera las recomendaciones del profesor en relación a cuál es el mejor momento, en una secuencia didáctica, para tomar decisiones en cuanto a los ajustes de sus técnicas de aprendizaje.

#### **b. Paso 2: Considerar los procedimientos de evaluación**

El alumno considera lo que el profesor ha identificado como procedimientos potenciales de evaluación que pueden contribuir a tomar decisiones en cuanto a los ajustes de las técnicas de aprendizaje.

#### **c. Paso 3: Considerar los desencadenantes para los ajustes**

El alumno considera lo que el profesor ha identificado como niveles potenciales del rendimiento del alumno que indican que unos ajustes en su técnica de aprendizaje estarían justificados.

**d. Paso 4: Considerar y ajustar las técnicas de aprendizaje**

El alumno considera los ajustes de la técnica de aprendizaje propuestos por el profesor para mejorar la efectividad de esas técnicas y decide qué ajustes realizar.

El objetivo principal que tienen los docentes es que los estudiantes puedan alcanzar sus aprendizajes deseados, esto va a delimitar la forma en cómo se realice la evaluación. Por ello, en estas fases se establecerá los pasos a seguir, eligiendo bien los criterios a evaluar, la forma en cómo se conseguirá la información y las técnicas e instrumentos adecuados.

**2.5.3. Nivel 3: Cambio en el clima del aula**

**a. Paso 1: Distribuir una guía del clima del aula**

El profesor informa a los alumnos de las reglas de base que todos (los alumnos y el profesor) van a seguir.

**b. Paso 2: Buscar la confianza de los alumnos y alimentarla seriamente**

El profesor, de manera consistente, trata de que los alumnos tengan confianza en lo que, para muchos de ellos, será una nueva manera de pensar en la enseñanza y la evaluación.

**c. Paso 3: Modelar y reforzar la conducta apropiada**

El profesor se comporta en consonancia con el tipo de atmósfera en el aula que se busca y está siempre al tanto de las acciones de los alumnos que encajan con eso para reforzarlas.

**d. Paso 4: Pedir consejo a los alumnos respecto al clima del aula**

El profesor proporciona a los alumnos mecanismos para que faciliten consejos en relación al clima del aula y les invita frecuentemente a ofrecer dichos consejos.

**e. Paso 5: Evaluar el estado afectivo de los alumnos**

El profesor, periódicamente, evalúa el estado de los alumnos respecto a las variables emotivas más relevantes para el tipo de atmósfera en el aula que se está promoviendo.



En esta fase se realiza el acopio de toda la información sobre las actividades realizadas, con el objetivo de examinar y reflexionar sobre los aprendizajes identificados, este proceso se hará entre todos los participantes en el aula de clase, utilizando los instrumentos necesarios y pertinentes.

#### **2.5.4. Nivel 4: Puesta en práctica en el centro educativo**

Los profesionales que esperan mantener unos niveles apropiados de competencia profesional deben seguir aprendiendo a lo largo de su carrera. Tanto si el profesional es un abogado, un cirujano, un programador informático o un profesor, un principio fundamental de la profesionalidad es que el profesional “se recicla”. Aquellos que fallan a la hora de mantenerse al tanto de los desarrollos recientes en su campo se encontrarán, seguramente, planteándose las tareas del presente con unas herramientas del pasado. Dado que la evaluación formativa constituye una potente manera para que los profesores mejoren su efectividad didáctica y, además, aumenten el grado de aprendizaje de sus alumnos, la evaluación formativa es un enfoque muy apropiado para los programas continuos de reciclaje profesional docente.

Esta última fase corresponde a la reflexión acerca de los resultados obtenidos, se verificará si aquellos fueron los apropiados, si es que se condicen con los objetivos planteados en un inicio. Luego de esto se procederá a tomar las decisiones pertinentes, las cuales deberán estar destinadas a mejorar la enseñanza-aprendizaje. Luego de todo esto, se comunican los resultados a los participantes involucrados, y finalmente, no necesariamente se termina la evaluación, ya que de encontrarse alguna dificultad más se procede a reformular todo el procedimiento anterior.

### **3. BENEFICIOS DE LA EVALUACION FORMATIVA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

#### **3.1. Retroalimentación (feedback)**

Moreno (2016) señala que un beneficio tangible que la evaluación formativa provee a la enseñanza-aprendizaje, es la retroalimentación o *feedback* en distintos niveles. En primer lugar, la retroalimentación está dirigida al docente para que pueda verificar e identificar el nivel actual de sus estudiantes, asimismo, proporciona información acerca de los pasos a seguir respecto de su enseñanza.

La retroalimentación también es de suma utilidad para orientar al estudiante en los siguientes pasos que tiene que dar, es por ello que se usa la retroalimentación enlazada. Este tipo de retroalimentación vincula al docente con el estudiante a través de un proceso continuo. Con esto, se le indica al estudiante qué nivel ha alcanzado, qué es lo que requiere para mejorar y las acciones que debe de tomar para lograr los objetivos esperados. Es ahí que el docente toma acción para que el nivel de aprendizaje actual del estudiante pueda alcanzar los objetivos esperados, luego de ello evalúa, y si comprueba que aún no se ha alcanzado el aprendizaje desea, modifica la enseñanza, etc.

Es por ello que, en la evaluación formativa, los estudiantes serán capaces de usarla retroalimentación para alcanzar los aprendizajes esperados. Otro beneficio de la evaluación formativa que se da a través de la retroalimentación, es que genera un efecto particular, elevando la motivación en los estudiantes, así como el sentido de autoeficacia, lo que quiere decir que los estudiantes son más concientes del uso de sus capacidades, y estos tienen influencia directa sobre su aprendizaje (Moreno, 2016).

#### **3.2. Autoevaluación y autorregulación**

Otro de los beneficios comprobados que posee la evaluación formativa es la autoevaluación y la autorregulación, y es que uno de las metas principales que tiene la evaluación formativa, es que los estudiantes desarrollen la capacidad de autoevaluación. La autorregulación es el dominio que tiene un estudiante sobre sus propios pensamientos, acciones y emociones, para ello usa diversas estrategias que le permitan llegar a las metas previstas. Es así que podrán identificar los aciertos y

errores cometidos en el proceso de aprendizaje, y con ello lo puedan autorregular (Panadero, Jonsson y Strijbos, 2016).

Además, en lo que se refiere a los casos en que la autoevaluación se ha visto optimizada ha sido en base a la autorregulación, tanto en lo que se refiere a establecer objetivos realistas, monitoreo y evaluación, los resultados han sido positivos en cuando al aprendizaje y el rendimiento académico (Panadero, Brown, & Strijbos, 2016).

Un detalle no menos importante que se destaca de la autorregulación, es lo correspondiente al establecimiento de metas, ya que cuando se hace uso de los instrumentos de evolución formativa en este caso la rúbrica, los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre lo que desean y las tareas a realizar, es por ello que los criterios de evaluación y niveles propuestos en este instrumento, los estudiantes pueden expresar sus necesidades y deseos particulares. Ahora bien, la praxis pedagógica muestra que no todos los estudiantes requieren el mismo objetivo esperado, es por ello que podrían regular su esfuerzo y motivación; esto se entiende ya que los factores que van a determinar los objetivos de los estudiantes, tanto en su motivación, el interés y atención que le pongan a una tarea o actividad, el tiempo y esfuerzo que requiere el logro de un determinado nivel de aprendizaje, no son equitativos en todos (Panadero y Alonso-Tapia, 2013).

### **3.3. Aprendizaje autónomo**

Finalmente, el beneficio más importante es el aprendizaje autónomo, ya que la evaluación formativa permite el desarrollo y el perfeccionamiento de la autonomía del estudiante (Chan y Yau, 2021; Keezhatta, 2020). Y es que una de las dificultades que se ha tenido en las instituciones educativas es la medición de los aprendizajes, ya que el docente dedica su tiempo para preparar a los estudiantes para los exámenes, demostrando así su capacidad profesional, dejando de lado el aprendizaje significativo. En cambio, gracias a la evaluación formativa, los estudiantes son capaces de reconocer aquellas dificultades que los limitan y con esta evaluación logran comprometerse, motivar y planifican sus estrategias para superarlas (Alarcón, 2019). Es por ello que esto debe cambiar; aplicando los procesos de evaluación formativa, ya que está demostrado lo valiosa que es mejorando el aprendizaje, así como el desarrollo de la personalidad del educando (Gallardo, 2018).

## CONCLUSIONES

**Primera:** El desarrollo de las competencias en el área de inglés requieren de una evaluación específica para conseguir su objetivo, en ese caso es prudente el uso de la evaluación formativa, dado que esta demuestra el valor y la importancia de los avances en el proceso que se realiza para la adquisición de conocimientos y control de habilidades, notificando a cada estudiante y autoevaluando, el desarrollo progresivo que se logra de los aprendizajes propuestos y de las competencias que se desea manejar.

**Segunda:** La evaluación formativa conlleva a la utilización de diversas estrategias e instrumento de evaluación, que hacen posible la funcionalidad de intermedio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, asimismo, se resalta la idea de que de por sí un instrumento no es formativo, si el docente no tiene la pericia necesaria para aplicarla conforme lo requiera.

**Tercera:** La evaluación formativa, tiene muchos beneficios, entre ellos la retroalimentación o *feedback*, que permitirá interceder e identificar dificultades en el proceso de aprendizaje, asimismo, el aprendizaje autónomo, ya que el solo hecho de hacerlo partícipe de las dificultades y soluciones, le otorga un mayor protagonismo al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Abella, V., Ausín, V., Delgado, V. y Casado, R. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas: percepción de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 93–110. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.004>
- Ahís, M. (2020). Proyecto reflexivo de co-evaluación y auto-evaluación formativa utilizando la técnica del Puzzle de Aronson dentro del Aprendizaje Cooperativo. 1092–1103. <https://doi.org/10.4995/inred2020.2020.11984>
- Alarcón, A., García, C. y Sepúlveda, O. (2019). La evaluación formativa: una herramienta para el desarrollo del pensamiento variacional. *Revista Educación y Ciencia*, Vol. 22, 457-473.
- Anijovich, R. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo 4*. Electrónica.
- Arbesú, M. y Gutiérrez, E. (2012). El portafolios docente un medio para reflexionar y evaluar las competencias. *RIEE Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 52-69. <http://goo.gl/Aa7zVe>
- Arnau Belmonte, L. y Zabala Vidiella, A. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Graó.
- Bizarro, W., Sucari, W. y Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación* 1(2). <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>
- Campos-Mesa, M. y González-Campos, G. (2019). Análisis de la motivación del estudiante de educación superior participante en una propuesta de evaluación formativa. *SPORT TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 53–58. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/sportk.401111>
- Casado, P. y Casado, O. (2017). Recursos para las buenas prácticas y la evaluación formativa (Educación Infantil y Primaria). *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 3(2), 778–783. <https://doi.org/https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.817>
- Chan, K. y Yau, K. (2021). Using video-based interviews to investigate pre-service secondary science teachers' situation-specific skills for informal formative assessment. *Revista Internacional de Educación Científica y matemática*, 19, 289–311. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10056-y>

- Cortón de las Heras, M., Carabias, D. y Monreal, I. (2019). La programación didáctica y su evaluación formativa en la asignatura Fundamentos y Estrategias Didácticas de la Educación Musical. Una buena práctica en la Universidad de Valladolid. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 201–205. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1646>
- Criollo Vargas, M. (2022). *Las competencias de los docentes de inglés de educación secundaria de la provincia de Loja en relación con los estándares de su desempeño profesional* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. <http://hdl.handle.net/10810/55397>
- Dino-Morales, L. y Tobón, S. (2017). El Portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), pp. 69-90. [https://www.redalyc.org/journal/5216/521653267016/html/#redalyc\\_521653267016\\_ref16](https://www.redalyc.org/journal/5216/521653267016/html/#redalyc_521653267016_ref16)
- Escobar, J. y Jiménez, F. (2019). *Compresión lectora en inglés mediante el uso de herramientas interactivas en la básica secundaria* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa CUC]. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5883/Compresión%20lectora%20en%20inglés%20mediante%20el%20uso%20de%20herramientas%20interactivas%20en%20la%20básica%20.pdf?sequence=1>
- Fraile, J., Gil-Iquierdo, M., Zamorano-Sande, D., & Sánchez-Iglesias, I. (2020). Self-regulated learning and formative assessment process on group work. *RELIEVE. Revista Electrónica de investigación y evaluación educativa*, 26(1), 1–14. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- Fraile, J., Pardo, R. y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4) 2017: 1321-1334.
- Gallardo, K. (2018). *Evaluación del aprendizaje: retos y mejores prácticas*. Monterrey: Digital.
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., Martínez-Angulo, C., & Carter-Thuillier, B. (2020). Formative evaluation in physical education and the attention paid to diversity. *Magis*, 12(25), 169–186. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.efef>

- García, M. y Veleros, M. (2016). *Portafolios electrónicos y relatos personales digitales del estudiante como herramientas pedagógicas para la reconstrucción y seguimiento reflexivos de la formación profesional*. Conferencia presentada en el I Foro Educadores para la Era Digital. <http://goo.gl/wBA9vG>
- Gezie, A., Khaja, K., Chang, V., Adamek, M. y Johnsen, M. (2012). Rubrics as a tool for learning and assessment: what do baccalaureate students think? *Journal of Teaching in Social Work*, 32(4), 421-437. doi:10.1080/08841233.2012.705240
- Gómez, M., Hernández-Iglesias, S., Crespo, A., Pérez, A., González, M. y Beneit, J. (2019). Fiabilidad de una escala para la evaluación de competencias enfermeras: estudio de concordancia. *Educación Médica* 20(4). <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.12.002>
- Granados, J., Vargas, C. y Vargas, R. (2020). La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas. *Revista Científica de La Universidad de Cienfuegos*, 12(1), 343-349. <https://doi.org/ISSN:2218-3620>
- Guarín, M. y Ramírez, M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés -como lengua extranjera- en estudiantes de quinto de primaria. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 10(2), pp. 59-78, 2017. <https://www.redalyc.org/journal/5610/561059354006/html/>
- Hamodi, C., López, V. y López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47271>
- Jiménez-Rodríguez, M., Angelini, M. y Tasso, C. (2021). *Orientaciones metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico*. Octaedro.
- Keezhatta, M. (2020). Efficacy of role-play in teaching a formative assessment for undergraduate english-major students in Arabia Saudita. *Arab World English Journal*, 11(3), 549-566. <http://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no3.36>
- López Pastor, V. (2018). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea Ediciones.
- López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 111-124. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys1.2.2010.01>

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Formar en lenguas extranjeras: extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. MEN. [https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes\\_Calidad/Estandares\\_basicos\\_de\\_competencias/Estandares\\_Basicos\\_Compentencia\\_en\\_Lenguas\\_Extranjeras\\_%20Ingles.pdf](https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Estandares_basicos_de_competencias/Estandares_Basicos_Compentencia_en_Lenguas_Extranjeras_%20Ingles.pdf)
- Ministerio de Educación. (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima, Perú: Minedu.
- Ministerio de Educación. (2016b). *Programa curricular de Educación Secundaria*. Minedu.
- Ministerio de Educación. (2019). *Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria*. Lima.
- Morales Lobo, M. y Fernández Fernández, J. (2022). *La evaluación formativa: Estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. Ediciones SM.
- Morales, J. y Ruiz, M. (2015). El debate en torno al concepto de competencias. *Investigación en Educación Médica*, 4(13), 36-41. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(15\)72167-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(15)72167-8)
- Moreno, A. y Gonzáles, M. (2013). La comunicación oral profesional en inglés; una herramienta necesaria en la Cultura Física y el Deporte (original). *Olimpia. Revista de la Facultad de Cultura Física de Granma*, 10(34), julio-diciembre 2013. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6210688>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and Practical Connotations. When it Happens, how is it Acquired and what to do to Develop it in our Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576.
- Panadero, E. y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. doi:10.1016/j.edurev.2013.01.002
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Huertas, J. A. (2014). Rubrics vs. self-assessment scripts: effects on first year university students' self-regulation and performance. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 149–183. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881655>



- Panadero, E., Brown, G. y Strijbos, J. (2016). The Future of Student Self-Assessment: a Review of Known Unknowns and Potential Directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803-830. <http://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Panadero, E., Jonsson, A. y Strijbos, J. (2016). Scaffolding Self-Regulated Learning Through Self-Assessment and Peer Assessment: Guidelines for Classroom Implementation. En D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (pp. 311-326). Springer International Publishing. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0>
- Peña, V. (2019). *Enseñanza del inglés como lengua extranjera y desarrollo de competencias lingüísticas* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6603/1/T2833-MIE-Peña-Enseñanza.pdf>
- Pérez, C. (2018). *Uso de lista de cotejo como instrumento de observación. Una Guía para el profesor*. Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J., & González. (2017). Formative evaluation in the teachinglearning process. *Edumecentro*, 9(3), 263-283.
- Popham, J. (2018). *Evaluación transformativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea.
- Rekalde Rodríguez, I. y Buján Vidales, K. (2014). Las eRúbricas ante la evaluación de competencias transversales en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 355-374. doi:10.5209/rev\_RCED.2014.v25.n2.41594
- Reyes, V. (2019). Experiencia “tricantina” de evaluación formativa y compartida en Educación Primaria “Tricantina” experience of formative and shared evaluation in Primary Education. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8, 132–141. <https://1library.co/document/zkwv131z-experiencia-tricantina-evaluacion-formativa-compartida-educacion-primaria.html>
- Rico, J., Ramírez, M. y Montiel, S. (2016). Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 8(1), 00006. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-61802016000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802016000200006&lng=es&tlng=es).
- Rodríguez, M., García, W. y Fuentes, C. (2020). Valores éticos y emociones desde el desarrollo de metodologías activas en la formación docente. *Revista Cientific*, 5(15), 229–246. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.11.229-246>

- Saavedra, M. (2001). *Evaluación del aprendizaje. Conceptos y técnicas*. México: Pax.
- Sánchez, Y. y Lugo, J. (2019). Competencias para la lectura y escritura del idioma inglés presentes en los estudiantes de una universidad venezolana. *Research, Society and Development*, 8(1), pp. 01-21, 2019. <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662202030/html/>
- Sanmartí Puig, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Segura, M. (2017). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42(1), 118–137. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22743>
- Souto, R., Jiménez, F., y Navarro, V. (2020). La percepción de los estudiantes sobre los sistemas de evaluación formativa aplicados en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 11–39. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.001>
- Torres, E. y Torres, A. (2014). *Producción de textos cortos en inglés mediante el uso del programa multimedia Kerpoof, en el grado 6º (curso 303) nocturno, del Colegio Nicolás Esguerra de la Ciudad de Bogotá, D.C.* [Tesis de pregrado, Universidad Libre de Colombia]. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8214/TESIS?sequence=1>
- Ureña, N. y López, P. (2020). Evaluación formativa y clase invertida para la adquisición de competencias en el máster de profesorado de educación secundaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 470–479
- Zambrano Rujano, G. (2006). *La evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de inglés* [Tesis doctoral, Universidad Rovira i Virgili]. <http://hdl.handle.net/10803/8924>

## ANEXOS

## MATRIZ DE ANÁLISIS TEMÁTICO SEGÚN CAPÍTULOS DE LA TESINA

| <b>Capítulo 1: Competencias y evaluación en la enseñanza-aprendizaje del inglés</b> |  |
|---|--|
| <b>Subtemas</b>   | <b>Citas textuales o paráfrasis de varias fuentes</b>  |
| 1.1 Competencias a desarrollar en el Área de Inglés                                 | Las competencias implican actuar eficientemente ante una situación-problema en concreto y en un contexto determinado. Los componentes de la competencia se han de movilizar y aplicar en una situación determinada (LIB1).   |
|   | Se define como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético. Ser competente supone comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla (LIB2). |
|   | Recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas (LIB2).   |
|   | En la educación básica y media, las estrategias más utilizadas son las relacionadas a la fusión del método TPR y las del método comunicativo... y las estrategias ligadas a la enseñanza secundaria y universitaria deben ser puramente encaminadas a la enseñanza comunicativa (A1).  |
| 1.1.1.Competencia 1: Se comunica oralmente en inglés                                | Se define como una interacción dinámica entre uno o más interlocutores para comunicar sus ideas y emociones. Se trata de una comprensión y producción eficaz porque  |

|   |  |
|---|--|
| como lengua extranjera  | supone un proceso activo de construcción del sentido de los diversos tipos de textos que expresa o escucha, para lograr sus propósitos. En este proceso, el estudiante pone en juego habilidades, conocimientos y actitudes provenientes del lenguaje oral y del mundo que lo rodea (LIB3).  |
| 1.1.2. Competencia 2: Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera     | Se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Se trata de una comprensión crítica porque supone un proceso activo de construcción del sentido de los diversos tipos de textos que lee a través de procesos de comprensión literal e inferencial, interpretación y reflexión. En tales procesos, el estudiante pone en juego habilidades, saberes y actitudes provenientes de su experiencia lectora y del mundo que lo rodea, tomando conciencia de las posibilidades y limitaciones que ofrece el lenguaje, la comunicación y el sentido (LIB3). |
| 1.1.3. Competencia 3: Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera | Esta competencia se define como el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros. Se trata de un proceso reflexivo porque supone la adecuación y organización de los textos considerando los contextos y el propósito comunicativo, así como la revisión permanente de lo escrito con la finalidad de mejorarlo (LIB3).  |
| 1.2. Evaluación en el Área de Inglés  | Por supuesto que valorar el aprendizaje de los alumnos es un asunto fundamental, de otro modo no podríamos saber los logros obtenidos y lo que aún falta por alcanzar; desconoceríamos si se han cubierto los aprendizajes esperados por parte de los alumnos y careceríamos de información para retroalimentar la enseñanza. Por tanto, estaríamos imposibilitados para mejorar donde hiciera falta (LIB4).   |
|   | En las tendencias pedagógicas contemporáneas, la idea de   |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>evaluación ha evolucionado significativamente. Ha pasado de comprenderse como una práctica centrada en la enseñanza, que calificaba lo correcto y lo incorrecto, y que se situaba únicamente al final del proceso, a ser entendida como una práctica centrada en el aprendizaje del estudiante, que lo retroalimenta oportunamente con respecto a sus progresos durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (LIB2).</p> |
|--|---|

| <b>Capítulo 2: Evaluación formativa</b>               |  |
|---|--|
| <b>Subtemas</b>                                       | <b>Citas textuales o paráfrasis de varias fuentes</b>  |
| 2.1. Antecedentes teóricos de la evaluación formativa | <p>No existe una única definición de evaluación formativa que sea aceptada universalmente. Muchos profesores han esbozado el uso del término formativa a partir del rompedor artículo de Michael Scriven en el año 1967, sobre evaluación educativa, en la que contrapone la evaluación sumativa a la evaluación formativa (LIB5).</p> |
|   | <p>El concepto de competencia no es unívoco, se encuentran múltiples acepciones debido a que es multidimensional y se refiere a diferentes niveles del saber, como: saber-hacer, saber-ser, saber-estar, saber-convivir (ART1).</p>  |
|   | <p>Posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, porque contribuye a una evaluación de calidad centrada en desempeños y una evaluación de la calidad de la formación que brinda una institución educativa (LIB6).</p>   |
| 2.2. Definición de Evaluación Formativa               | <p>Es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual del alumno y adaptar la enseñanza para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas (LIB4).</p>   |
|   | <p>La evaluación formativa hace referencia a todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos</p>   |

|                      |   |
|----------------------|---|
|                      | <p>de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Por decirlo de otro modo, la finalidad principal no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más... y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor (LIB7).</p> |
|                      | <p>La información que obtenemos los docentes y que permite “cerrar la brecha” entre el aprendizaje actual y el aprendizaje objetivo de un alumno. Esta información promueve la reflexión sobre el progreso realizado y, de esta manera, permite avanzar hacia ese criterio (LIB8).</p>  |
| 2.4.2. El portafolio | <p>Un dossier donde se recogen evidencias y reflexiones sobre su proceso de aprendizaje y que habitualmente constituye el producto mediante el cual será evaluado (LIB9).</p>   |
|                      | <p>Una estrategia pedagógica para el aprendizaje consistente en el trabajo analítico y reflexivo para la reconstrucción del desempeño o actuación (CS1).</p>  |

## REFERENCIAS

| Código      | Fuentes   |
|-------------|---|
| <b>LIB1</b> | Arnau Belmonte, L. y Zabala Vidiella, A. (2014). <i>Métodos para la enseñanza de las competencias</i> . Graó.   |
| <b>LIB2</b> | Ministerio de Educación. (2016a). <i>Currículo Nacional de la Educación Básica</i> . Minedu.  |
| <b>LIB3</b> | Ministerio de Educación. (2016b). <i>Programa curricular de Educación Secundaria</i> . Minedu.  |
| <b>LIB4</b> | Moreno, T. (2016). <i>Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula</i> . Universidad Autónoma Metropolitana.   |
| <b>LIB5</b> | Popham, J. (2018). <i>Evaluación transformativa. El poder transformador de la evaluación formativa</i> . Narcea.  |
| <b>LIB6</b> | Ministerio de Educación. (2019). <i>Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria</i> . Lima.  |
| <b>LIB7</b> | López Pastor, V. (2018). <i>Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias</i> . Narcea Ediciones.  |
| <b>LIB8</b> | Morales Lobo, M. y Fernández Fernández, J. (2022). <i>La evaluación formativa: Estrategias eficaces para regular el aprendizaje</i> . Ediciones SM.   |
| <b>LIB9</b> | Jiménez-Rodríguez, M., Angelini, M. y Tasso, C. (2021). <i>Orientaciones metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico</i> . Octaedro.   |
| <b>A1</b>   | Peña, V. (2019). <i>Enseñanza del inglés como lengua extranjera y desarrollo de competencias lingüísticas</i> [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar].<br><a href="https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6603/1/T2833-MIE-Peña-Enseñanza.pdf">https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6603/1/T2833-MIE-Peña-Enseñanza.pdf</a> |

|             |  |
|-------------|--|
| <b>ART1</b> | Morales, J. y Ruiz, M. (2015). El debate en torno al concepto de competencias. <i>Investigación en Educación Médica</i> , 4(13), 36-41. <a href="https://doi.org/10.1016/S2007-5057(15)72167-8">https://doi.org/10.1016/S2007-5057(15)72167-8</a>  |
| <b>CS1</b>  | García, M. y Veleros, M. (2016). <i>Portafolios electrónicos y relatos personales digitales del estudiante como herramientas pedagógicas para la reconstrucción y seguimiento reflexivos de la formación profesional</i> . Conferencia presentada en el I Foro Educadores para la Era Digital. <a href="http://goo.gl/wBA9vG">http://goo.gl/wBA9vG</a> |

