

# PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

## Escuela de Posgrado



### **Prácticas evaluativas de los docentes de 5° y 6° de primaria del área de inglés de una institución educativa privada de Lima**

Tesis para optar el grado académico de Maestra en Educación  
con mención en currículo que presenta:

*Marcelle Ginette Marion Montoya*

Asesora:

*Monika Nelly Camargo Cuellar*

Lima, 2024

## Informe de Similitud

Yo, Mónica Nelly Camargo Cuéllar, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado *Prácticas evaluativas de los docentes de 5° y 6° de primaria del área de inglés de una institución educativa privada de Lima*, de la autora:

Marcelle Ginette Marion Montoya

dejo constancia de lo siguiente:

El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 14%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 06/05/2024.

He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.

Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: 07 de mayo de 2024

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Camargo Cuéllar, Mónica Nelly	
DNI:09905449	Firma:
ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0002-1388-543X">https://orcid.org/0000-0002-1388-543X</a>	

## DEDICATORIA

A mi esposo Cristian y a mis hijos, Alessandra, Viviana y Cristian por su amor, confianza y apoyo incondicional.



## AGRADECIMIENTOS

A mi esposo Cristian por siempre apoyarme y compartir todos mis sueños; a mis hijos Alessandra, Viviana y Cristian por confiar en mí y alentarme en cada etapa del proceso; a mis hermanas por disfrutar conmigo cada uno de mis logros; a mis amigas profesoras, por escucharme y compartir la vocación de ser maestras, a mi asesora, Monika Camargo, por el acompañamiento y guía en este proceso, y a mis papás que siempre están presentes.



## RESUMEN

La investigación busca responder a la pregunta sobre cómo son las prácticas evaluativas de los docentes de 5° y 6° de primaria del área de inglés de una institución educativa privada de Lima. Por ello, el objetivo general consiste en analizar las prácticas evaluativas de los docentes de 5° y 6° de primaria del área de inglés de una institución educativa privada de Lima. Esto se logra mediante tres objetivos específicos que comprenden el describir las características de evaluación y los tipos de instrumentos utilizados por los docentes para la recogida de información del desempeño de los estudiantes, explicar los roles que asumen el docente y los estudiantes en el proceso de evaluación e identificar las convergencias y divergencias entre las prácticas evaluativas de los docentes con el Proyecto Educativo de la institución. El estudio es cualitativo y utiliza el método de estudio de casos instrumental lo que permite describir e interpretar la complejidad de las prácticas evaluativas de los docentes de acuerdo a los significados que les otorgan en el contexto donde se desarrollan. Se utilizaron las técnicas de observación y de análisis documental. Los informantes fueron 2 docentes del área de inglés de 5° y 6° grado de primaria con mínimo 4 años en el dictado del inglés en primaria y con inducción en los lineamientos de la institución. Los resultados evidencian limitaciones en las prácticas evaluativas de los docentes al implementar la evaluación formativa o para el aprendizaje, con relación a la práctica regular de retroalimentación descriptiva, a la comunicación de objetivos de aprendizaje, a la predominancia de evaluaciones escritas y de la heteroevaluación. Si bien esto denota una tendencia a la evaluación tradicional, se encuentra que la evaluación auténtica está abriéndose paso, pero aun sin la regularidad necesaria lo que genera divergencias con la propuesta institucional.

Palabras clave: Evaluación, prácticas evaluativas, evaluación formativa o para el aprendizaje, evaluación sumativa o del aprendizaje.

## ABSTRACT

The research seeks to provide answers regarding the assessment practices of 5th and 6th-grade teachers in the English area of a private school in Lima. Therefore, the general objective is to analyze the assessment practices of 5th and 6th-grade teachers in the English area of a private school in Lima. This is achieved through three specific objectives that include describing the evaluation characteristics and the types of instruments used by teachers to collect information on student performance, explaining the roles that teachers and students play in the assessment process, and identifying the convergences and divergences between the assessment practices of teachers and the Educational Project of the institution. The study is qualitative, using the instrumental case study method, which allows us to describe and interpret the complexity of teachers' assessment practices according to the meanings they give them in the context where they occur. Observation and documentary analysis techniques were used to collect data. The informants were two English teachers in the 5th and 6th grades of primary school with a minimum of four years of teaching English in primary schools and with orientation in the guidelines of the institution. The results show limitations in the assessment practices of teachers when implementing formative or assessment for learning, such as the lack of a regular practice of descriptive feedback, a lack of communication of learning objectives, a predominance of written evaluations, and hetero-evaluation. Although this shows a tendency towards traditional evaluation, it is found that authentic evaluation is making its way; however, not yet with the necessary regularity, which generates divergences with the institutional proposal.

**Keywords:** Assessment, assessment practices, formative or assessment for learning, summative or assessment of learning.

## Tabla de Contenidos

PRIMERA PARTE: MARCO REFERENCIAL .....	14
CAPÍTULO I: LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE .....	15
1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE..	15
2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y TÉRMINOS ASOCIADOS .....	17
3. LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Y DEL APRENDIZAJE .....	20
4. TIPOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	23
4.1 Según el momento .....	23
4.2 Según la función. ....	24
4.3 Según los agentes educativos .....	28
4.4 Según su extensión.....	31
4.5 Según el normotipo .....	31
CAPÍTULO II: PRÁCTICAS EVALUATIVAS.....	32
1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS .....	32
2. DIMENSIONES DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS.....	40
3. ¿PARA QUÉ EVALUAR? .....	41
4. ¿QUÉ EVALUAR? .....	44
5. ¿CÓMO EVALUAR?.....	48
6. INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE .....	57
7. PRINCIPIOS Y CONDICIONES DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS.....	58
SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO .....	62
CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO .....	62
1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN .....	62
2. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	63
3. CATEGORÍAS Y DIMENSIONES DEL FENÓMENO A OBSERVAR.....	63
4. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN .....	64
5. INFORMANTES .....	65
6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN .....	66
7. PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	69
CAPÍTULO II: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....	70
1. CATEGORÍA: EVALUACIÓN.....	70
1.1. Subcategoría: Función de la evaluación.....	70
1.2 Subcategoría: Momentos y frecuencia de la evaluación.....	76

1.3. Subcategoría: Agentes ¿Quién evalúa?.....	78
2. CATEGORÍA: PRÁCTICAS EVALUATIVAS .....	79
2.1 Subcategoría: Objeto de evaluación ¿Qué se evalúa?.....	79
2.2. Subcategoría: ¿Cómo y con qué se evalúa?.....	87
2.3. Subcategoría: Retroalimentación .....	92
2.4. Subcategoría: Ambiente de evaluación .....	96
CONCLUSIONES .....	102
RECOMENDACIONES .....	105
REFERENCIAS .....	106
APÉNDICE .....	112
Apéndice 1: Proceso de evaluación de la tesis.....	112
Apéndice 2: Registro de Validación para el experto.....	113



## INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje es un componente esencial del quehacer docente y un campo de gran interés investigativo dado el alto potencial que tiene para mejorar la calidad de la educación. La evaluación influye en todo el proceso pedagógico (Moreno, 2016) y es garantía de aprendizaje si está al servicio de quien aprende y, por tanto, de quien enseña. Por las diversas funciones que cumple, la evaluación del aprendizaje permite dar respuesta a las necesidades de los agentes y sistemas educativos, además de velar por la equidad y calidad de la educación (Unesco, 2017).

De igual manera, la evaluación del aprendizaje permite identificar las brechas que se generan en el proceso educativo y promueve que los estudiantes puedan gestionar y autorregular sus propios procesos por medio de la retroalimentación efectiva y oportuna, además aporta sentido y significado a los aprendizajes lo que permite que los estudiantes crezcan en autonomía (Hernández-Nodarse, 2017). Así mismo, con respecto a los docentes, aporta información valiosa para la toma de decisiones en relación a sus propias prácticas pedagógicas y evaluativas influyendo de esta manera en la mejora de los procesos educativos (Ravela et al. 2017; Anijovich y Cappelletti, 2017).

En esa misma línea, por su función reguladora, se considera como una condición esencial para la mejora del proceso pedagógico al proveer información que permite valorar el currículo implementado (Calatayud, 2019; Faustino et al. 2013). Se

enfatisa por lo tanto la comprensión de la evaluación desde la acción docente y desde la relación con la enseñanza y aprendizaje. La enseñanza y la evaluación son elementos que no se pueden disociar, ya que el docente enseña y al mismo tiempo evalúa (Picaroni, 2009; Monereo et al. 2009; Chávez y Martínez Rizo, 2018). Sin embargo, la evaluación no deja de ser una tarea difícil, ausente en la formación de los docentes a pesar de ser un requisito básico de los sistemas educativos (Ravela et al. 2017).

La noción de evaluación se ha transformado de manera considerable y significativa a través del tiempo. Desde una comprensión tradicional enfocada en la enseñanza y en la medición del aprendizaje a ser comprendida actualmente como una práctica continúa enfocada en el proceso de enseñanza y aprendizaje que provee retroalimentación descriptiva y oportuna, lo que permite el progreso y la mejora de los agentes y del sistema educativo (Gómez et al. 2019; Minedu, 2016).

Frente a la evaluación tradicional surgen nuevos conceptos de evaluación como modelos alternativos. La evaluación auténtica implica enseñar y evaluar a través de situaciones retadoras similares las que el alumno se enfrenta en la vida real que contengan cierto grado de incertidumbre y que conlleve atender a procesos de variada demanda cognitiva (Ravela, 2017). Por otro lado, Moreno (2016) describe las nociones de evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje y los relaciona con las funciones sumativa y formativa de la evaluación.

En el marco de la evaluación de las competencias de educación básica en Perú, Minedu (2020) dispone que el enfoque de la evaluación es siempre formativo, independientemente si la finalidad es para o del aprendizaje. Anijovich y Cappelletti (2017), plantean la complementariedad de las funciones formativa y sumativa. Sin embargo, resaltan la relevancia de la función formativa porque posibilita la mejor comprensión y reorientación de la enseñanza. No obstante, reconocen que la función sumativa o certificadora se ha convertido en el sentido de la evaluación en el contexto educativo. El reto está en que es el mismo docente quien tiene que evaluar de manera formativa y sumativa, y la calificación se convierte en el fin principal (Ravela, 2022).

A pesar de los avances en la aproximación a la evaluación con fines formativos, según Castillo y Cabrerizo (2010), el paradigma más utilizado para medir los aprendizajes, sigue siendo el cuantitativo. Esto se debe a que los docentes se basan en lo experimentado durante su formación, enfocándose principalmente en la calificación (Prieto y Contreras, 2008; Ravela, 2022; Monteiro et al., 2021; Oramas, 2020a; Alcaraz, 2015).

Lo mencionado genera que se minimicen los aportes que la evaluación puede brindar para la mejora de los aprendizajes. Por ello, se hace necesario que se pueda conocer y reflexionar sobre las prácticas evaluativas de los docentes buscando la mejora en la calidad de la enseñanza. Tal como lo afirma Stiggins (2004), es momento de repensar la relación entre las prácticas evaluativas y las escuelas eficaces en el marco de la nueva comprensión del potencial de la evaluación. Sin embargo, Ahumada (2005a) alerta que el concepto de evaluación se encuentra idealizado ya que las condiciones ofrecidas a los docentes en las escuelas distan de ser las necesarias para responder a las características formativas del mismo.

Tomando en consideración los aportes de Ahumada (2005a); Ravela et al. (2027); Anijovich y Cappelletti (2017) y Minedu (2016), el presente estudio define el concepto de evaluación del aprendizaje desde el enfoque formativo, como un proceso global, continuo y sistemático de recojo, análisis, valoración y toma de decisiones, íntimamente ligado y al servicio de la enseñanza-aprendizaje que busca la mejora continua del estudiante y del sistema escolar al orientar y regular el proceso educativo.

Con relación a las prácticas evaluativas, tomando en cuenta las apreciaciones de Litwin et al. (2003); Gimeno (2007); Gómez et al. (2019); Jara-Henríquez y Jara-Coat (2018) y Oramas (2020b), se asume como definición de práctica evaluativa, a aquellas actividades que el docente realiza durante el proceso de evaluación que le permitan recolectar suficientes insumos para la valoración del aprendizaje que demuestren el logro de aprendizajes significativos, relacionadas con el qué (objeto), cómo (técnica), con qué (instrumentos) y para qué evaluar (finalidad), así como también quienes participan de dicho proceso (agentes).

Martínez-Rizo y Mercado (2015) destacan los aportes respecto a la caracterización de las prácticas evaluativas en Latino América y presentan hallazgos sobre la prevalencia de prácticas evaluativas tradicionales en los salones de primaria. Ravela (2022) señala que las nuevas propuestas curriculares dirigidas hacia un enfoque por competencias implican la necesaria revisión y rearticulación de los componentes curriculares, tales como las prácticas evaluativas de los docentes en tanto suelen responder a rutinas instauradas a lo largo del tiempo desarticuladas de los nuevos propósitos formativos.

Con relación a investigaciones de las prácticas evaluativas del inglés como segunda lengua, Faustino et al. (2013) encuentran una tendencia a la evaluación sumativa y falta de lineamientos y acuerdos sobre evaluación en instituciones educativas. Ahumada (2005a) y Alonzo (2023), resaltan la gran distancia entre los planteamientos teóricos y las prácticas de evaluación observadas en las aulas. En esta línea, Black y Wiliam (2018), resaltan la importancia del análisis del contexto en donde las prácticas evaluativas se encuentran inmersas. Ante esto, se hace indispensable realizar la presente investigación que aportará al desarrollo de la comprensión y caracterización de las mismas.

En cuanto a la institución en donde se realizó la investigación, se devela el interés y la necesidad de recoger información precisa sobre las prácticas evaluativas docentes. En este contexto, la evaluación es entendida como elemento esencial de la propuesta pedagógica enfocada en la persona y en la centralidad en el aprendizaje. La institución educativa cuenta con una propuesta pedagógica bilingüe con altos estándares y con un marco curricular alineado con expectativas internacionales que promueven la alta exigencia y desempeño académico. Un porcentaje significativo de la enseñanza-aprendizaje se desarrolla en el idioma inglés lo que hace clave el poder conocer con mayor hondura las prácticas evaluativas de los maestros en el área mencionada.

La presente investigación busca aportar a la profundización del conocimiento sobre las prácticas evaluativas de los docentes e iniciar una reflexión que permita orientar

propuestas de mejora del proceso de evaluación del aprendizaje, partiendo de una primera caracterización de las mismas.

El tema de la investigación es la evaluación del aprendizaje y responde a la siguiente pregunta: ¿Cómo son las prácticas evaluativas de los docentes del 5° y 6° grado de primaria en el área de inglés de una institución educativa privada de Lima? Para el desarrollo de la investigación se plantea el siguiente objetivo general: Analizar las prácticas evaluativas de los docentes de 5° y 6° de primaria del área de inglés de una institución educativa privada de Lima. Se cuenta con los siguientes objetivos específicos a. Describir las características de evaluación y los tipos de instrumentos utilizados por los docentes para la recogida de información del desempeño de los estudiantes, b. Explicar los roles que asumen el docente y los estudiantes en el proceso de evaluación y c. Identificar las convergencias/divergencias entre las prácticas evaluativas de los docentes con el Proyecto Educativo de la institución.

El estudio realizado es cualitativo y utiliza el método de estudio de casos instrumental lo que permite describir e interpretar la complejidad de las prácticas evaluativas de los docentes de acuerdo a los significados que les otorgan en el contexto donde se desarrollan (Martínez, 1988; Hernández et al. 2010; Bisquerra, 2009; Stake, 1998). Se utilizan las técnicas de observación para poder registrar las sesiones de clase y el análisis documental ya que se ha previsto la revisión de los documentos oficiales elaborados por la institución tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Curricular Institucional (PCI) para conocer la propuesta pedagógica, así como las programaciones e instrumentos de evaluación que los maestros desarrollan.

El interés por dar respuesta a este problema surge a partir de reconocer que, a pesar de los esfuerzos por mejorar la educación por medio de la evaluación del aprendizaje, no se logran modificar los modos de evaluar en las aulas (Ravela, 2014). Inclusive, los cambios a nivel curricular para incorporar las competencias claves, no se han visto reflejados completamente en los cambios en las prácticas evaluativas (Siarova et al. 2017). De acuerdo a Achulla (2019) y Boud y Falchicov (2006), el desarrollo de las prácticas evaluativas puede presentar algunos

problemas debido a la poca claridad que los maestros poseen sobre conceptos básicos de las prácticas, tales como el para qué, cómo, con qué, cuándo y quiénes evalúan.

El presente estudio se desarrolla en la Maestría en Educación con mención en Currículo y constituye una contribución en la línea de investigación de Diseño y Desarrollo Curricular de la Maestría en Educación teniendo como centro la participación del docente en el diseño curricular.

La investigación se estructura en dos apartados; el primero desarrolla el marco de la investigación que contiene dos capítulos; el primero corresponde la categoría de evaluación del aprendizaje, el cual parte de la aproximación al concepto tomando en cuenta la evolución del término en el contexto educativo y la exploración de términos asociados. Se presentan así mismo los tipos de evaluación del aprendizaje de acuerdo al momento, función, extensión, agentes y normotipo que la caracterizan; el segundo capítulo hace referencia a las prácticas evaluativas partiendo desde la conceptualización del concepto, profundizando en las dimensiones que la constituyen, las preguntas que guían el análisis de las mismas y los principios y condiciones que las determinan. El segundo apartado presenta el diseño metodológico de la investigación en donde describe el método empleado, los objetivos, los informantes y el método de recojo de información, luego se presenta el análisis y discusión de los resultados, así como las conclusiones y recomendaciones.

## **PRIMERA PARTE: MARCO REFERENCIAL**

El estudio se divide en dos capítulos que establecen el marco referencial. El primer capítulo presenta una aproximación al concepto de evaluación educativa, explora su desarrollo y evolución en el tiempo y presenta los conceptos asociados. Así mismo, profundiza en la evaluación para y del aprendizaje y establece los tipos de evaluación según el momento, la función, los agentes educativos, la extensión y el normotipo. El segundo capítulo se enfoca en desarrollar la noción de prácticas evaluativas, sus dimensiones y características principales. Se contextualiza la exploración de las prácticas evaluativas de los docentes en el área de inglés como segunda lengua.

## **CAPÍTULO I: LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE**

La evaluación del aprendizaje en el ámbito educativo se considera un aspecto esencial del quehacer docente, debido al alto potencial que tiene para alcanzar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, así como para precisar el grado de efectividad de los sistemas escolares y mejorar la calidad de la educación.

La evaluación se ha posicionado como la pieza clave en el sistema educativo dado que influye en todo el proceso pedagógico (Moreno, 2016) y es garantía de aprendizaje si está al servicio de quien aprende y, por ende, de quien enseña (Álvarez, 2008). Sin embargo, así como el sistema educativo ha contemplado diferentes enfoques y modelos curriculares que sostenían las prácticas educativas, la evaluación también ha sido concebida de acuerdo con las características de dichos enfoques a la luz de los paradigmas de la sociedad.

### **1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE**

Evaluar es una actividad esencial y natural del ser humano desde que este existe y que se expresa de manera cotidiana en cada decisión tomada en el ámbito individual, familiar, social y político (Ravela et al. 2017). A nivel de sistemas educativos, la evaluación del aprendizaje posibilita dar respuesta a los contextos, características y necesidades de los agentes educativos y se considera un medio para comprender, medir y mejorar la calidad y la equidad de la educación, a partir del recojo, análisis, uso y socialización de la información obtenida sobre los aprendizajes y los factores que los afectan (Unesco, 2017).

Scriven (2013) comprende a la evaluación como una forma de conocimiento vital que consiste en generar una afirmación sobre la calidad, valor e importancia de una entidad. Resalta además el carácter transdisciplinar en tanto está presente y aporta herramientas a las demás disciplinas académicas.

Ahumada (2005a), Díaz-Barriga y Hernández (2004), Faustino et al. (2013) y Calatayud (2019), consideran a la evaluación como proceso de recojo sistemático

de información confiable y oportuna sobre el aprendizaje que posibilita valorarlo y en función del cual se toman decisiones para la mejora. Gimeno (2007) y Ahumada (2005b) coinciden al destacar la importancia del uso de evidencias y técnicas de recojo de información de manera formal o informal.

Asimismo, Stiggins (2017) añade que la calidad de las decisiones pedagógicas a tomar responde a la calidad de la evidencia recolectada sobre el aprendizaje de los discentes. Anijovich y Cappelletti (2017) desde el enfoque formativo, presentan la idea de evaluación como una ocasión para que los discentes pongan en juego sus capacidades y reconozcan logros y debilidades de sus desempeños, además de la función clásica de calificar y certificar el aprendizaje de los estudiantes. Calatayud (2019) y Faustino et al. (2013), añaden que, por su función reguladora, la evaluación se convierte en condición para la mejora de la enseñanza al brindar información que permite valorar el currículo implementado. Hernández-Nodarse (2017) aporta la comprensión de evaluación como una situación de aprendizaje que proporciona sentido y utilidad a los aprendizajes aportando elementos que permiten el desarrollo de la autonomía.

Sin embargo, Ravela (2022) considera que, en muchos sentidos, la evaluación es sinónimo de calificación, dada la mayoritaria presencia de las calificaciones en los sistemas educativos y la dificultad de los docentes al diferenciar la evaluación que promueve la mejora del aprendizaje de la calificación que certifica el nivel del aprendizaje en un periodo de tiempo determinado. Picaroni (2009) enfatiza la relación entre evaluación y acción docente, ya que la evaluación regula los procesos que tienen lugar en los salones de clase, guía la programación, determina el diagnóstico del nivel de logro del aprendizaje y reorienta las prácticas docentes. Moreno (2016) resalta la complejidad de la evaluación al ser multidimensional y destaca la mirada a la naturaleza ética de la evaluación, sobre la técnica. Importa saber, a quién le sirve la evaluación y qué valores transmite. En la misma línea, Calatayud (2019) reflexiona sobre la comprensión de evaluación como proceso ético, por las implicancias educativas, sociales, laborales y sobre todo afectivas que la evaluación conlleva en la vida de las personas.

En el Perú, a partir de la política pedagógica del país, el enfoque formativo sustenta la evaluación y la comprende como un proceso permanente, formativo, integral y continuo de comunicación y reflexión sobre el logro de los aprendizajes con el objetivo de reconocer los avances y dificultades para poder brindarle a los estudiantes el soporte adecuado para lograr la mejora continua de la enseñanza y aprendizaje (Minedu, 2016).

La presente investigación define el concepto de evaluación del aprendizaje a partir del enfoque formativo y se asume como un proceso global, continuo y sistemático de recojo, análisis, valoración y toma de decisiones, íntimamente ligado y al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje que busca la mejora continua del discente y del sistema escolar al orientar y regular el proceso educativo.

## **2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y TÉRMINOS ASOCIADOS**

La noción de evaluación ha evolucionado y se ha transformado de manera significativa a lo largo de la historia. Alcaraz (2015) describe periodos clave de tiempo importantes al momento de definir el desarrollo del concepto de evaluación y establecer sus funciones y características esenciales que responden a diferentes contextos sociales, políticos y económicos. Estos periodos describen el paso de una evaluación fuertemente ligada a la medición científica del comportamiento y al desarrollo e implementación de test e instrumentos de forma técnica enmarcados en el paradigma positivista hacia una evaluación centrada en la mejora de la enseñanza y aprendizaje en el marco del paradigma naturalista.

En el devenir histórico, el concepto de evaluación varía desde una práctica enfocada en la enseñanza con presencia al finalizar el proceso educativo hacia una práctica continua enfocada en el aprendizaje que brinda retroalimentación oportuna y eficiente lo que permite el progreso de los agentes educativos, docentes y alumnos, y la mejora de la calidad de la enseñanza (Minedu, 2016).

La evaluación entendida desde el paradigma positivista, desde la comprensión conductista de la enseñanza, se centra en poder hacer de la evaluación una

actuación objetiva observable y cuantificable (Gómez et al. 2019). De acuerdo con Castillo y Cabrerizo (2010) es el paradigma de mayor uso en la evaluación educativa. Esta mirada cuantitativa de la evaluación del aprendizaje es válida de acuerdo con Casanova (2007) si se trata de conocer el resultado o producto del aprendizaje. No obstante, este concepto de evaluación desde el paradigma positivista presenta grandes limitaciones y es cuestionado al no tener como centro del proceso educativo a la persona, entendida como única e irrepetible y difícil de ser comprendida solamente en base a una racionalidad numérica. Asimismo, en esta perspectiva pierde importancia la tarea de retroalimentación de la evaluación, elemento central de la acción evaluadora.

Ante al paradigma positivista surge el paradigma naturalista, el cual presenta una comprensión de la evaluación como estimación y no como medida. Se concibe como elemento del currículo que interactúa con los demás elementos. Esta mirada cualitativa se orienta más al proceso que a los productos del aprendizaje y se expresa a través de una conclusión formulada de modo verbal (Castillo y Cabrerizo, 2010). Casanova (2007) resalta la importancia y necesidad de entender a ambos paradigmas como complementarios y valorar la riqueza que brinda el uso de ambos en la evaluación del aprendizaje para comprender y dar respuesta eficaz e integral a las necesidades del proceso educativo.

Alcaraz (2015) brinda mayor precisión histórica al desarrollo de la noción de evaluación y resalta los aportes realizados por Ralph Tyler, quien en 1930 acuña el término de “evaluación educativa” y prioriza la evaluación frente a la medición en tanto busca reconocer el valor y efectividad de los proyectos educativos a través de comprobar los objetivos curriculares. Ahumada (2005b) resalta que a pesar de que se busca medir objetivos de manera cualitativa, aún se mantiene la cuantificación debido a la dificultad al evaluar cualitativamente algunos de ellos. A partir de 1957, se amplía el marco de la evaluación educativa con los aportes de Scriven (evaluación formativa y sumativa) y Cronbach, al introducir variadas técnicas de evaluación. Evaluar se comprende como la valoración del mérito de los programas o proyectos y se asocia a la mejora de la enseñanza.

A partir de 1973 se inicia una etapa caracterizada por la presencia de modelos alternativos al momento de evaluar desde el paradigma naturalista y la lógica del constructivismo que busca comprender los procesos y hechos educativos, fomentando el diálogo entre los agentes educativos y comprendiendo a la evaluación como herramienta que fomenta el empoderamiento de las personas y la gestión de su propio aprendizaje. Ahumada (2005a), comprende, por tanto, la evaluación como proceso y no como evento aislado, como un vehículo que le permita al estudiante lograr las metas de aprendizajes esperadas en un contexto determinado. Concebir la evaluación a partir de esta mirada, significa reflexionar no solo acerca de la institución donde se desarrollan los procesos evaluativos, sino también los agentes que de alguna manera intervienen, tales como la familia, los estudiantes, la comunidad, entre otros.

Frente a la evaluación tradicional predominante en el siglo XX y que se enfoca en la reproducción de los contenidos y en la memorización de los mismos en muchos casos a través de la aplicación continua de ejercicios que poco tienen que ver con los contextos reales surge el concepto de evaluación auténtica como modelo alternativo. Se busca que los docentes evalúen y enseñen, a través de experiencias semejantes a las que presentan en la realidad en tareas con sentido más allá del espacio escolar. Esto significa romper con las prácticas evaluativas tradicionales que promueven un aprendizaje memorístico, aplicativo y superficial (Ravela et al. 2017). La evaluación alternativa presenta una nueva visión de la evaluación que busca descubrir lo que el alumno conoce y puede hacer, utilizando diferentes métodos que van más allá de una prueba o examen y tiene como propósito ser un vehículo que permita que todos los alumnos aprendan al garantizar la comprensión y aplicación de los aprendizajes (Ahumada, 2005b). Inbar-Lourie y Donitsa-Schmidt (2009), destacan que las técnicas e instrumentos de evaluación alternativa encuentran su paso cada vez más en las aulas.

La base teórica y práctica de la evaluación auténtica se encuentra en la propuesta para la comprensión de Howard Gardner (Ravela et al. 2017), pero fue Grant Wiggins (2014) quien acuña el término de evaluación auténtica y lo relaciona con una evaluación que presenta a los alumnos desafíos que impliquen contextos y tareas semejantes a las que se experimentan a diario en el mundo real, es decir,

tareas abiertas o poco estructuradas que permitan cierto nivel de incertidumbre y con un nivel de complejidad razonable y donde se valora la profundidad en el análisis más que la amplitud. Implica la mirada al estudiante como gestor de su propio aprendizaje y del maestro como mediador. Archbald y Newmann (1998) presentan por primera vez este concepto en un libro y se enfocan en la capacidad que tiene el alumno para construir sus propios conocimientos a través de la indagación en situaciones que respondan a contextos similares a los reales y con tareas que respondan a las necesidades de la vida real.

Por su parte, López-Pastor (2013), sostiene que las experiencias auténticas deben ser propuestas tanto en la enseñanza como en la evaluación para ser coherentes con la propuesta de evaluación auténtica. Ahumada (2005a) coincide y aporta que es una evaluación que se enfoca en los procesos y prioriza el rol del discente como gestor del aprendizaje al utilizar la evaluación como un medio para el logro de los objetivos. Sin embargo, las investigaciones sobre evaluación en América Latina tanto en primaria como en secundaria demuestran la carencia de situaciones auténticas al momento de evaluar y predominan las evaluaciones con situaciones descontextualizadas (Ravela et al. 2017).

### **3. LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Y DEL APRENDIZAJE**

Picaroni (2009) y Cid (2021) plantean dos perspectivas de la evaluación con relación al aprendizaje, la evaluación para el aprendizaje y la evaluación del aprendizaje, que corresponden a la función sumativa y formativa respectivamente. A continuación, se muestran ideas puntuales de cada perspectiva en la tabla 1:

Tabla 1. Ideas principales de la evaluación para y del aprendizaje

	Evaluación para el aprendizaje	Evaluación del aprendizaje
Propósito	Promueve la mejora de los aprendizajes para ayudar a los alumnos a desarrollar sus competencias. Permite al docente ajustar sus estrategias a las necesidades del alumno.	Mide, registra y da cuenta del nivel de logro del aprendizaje en un momento específico. Certifica el logro de la competencia.
Evaluación se enfoca en:	Desempeños u objetivos específicos que permitan la construcción progresiva del aprendizaje.	Estándares sobre los que las instituciones educativas, docentes y alumnos rinden cuenta.
Momento	Inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje por lo se realiza durante el mismo.	Al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, al término de la unidad o periodo.
Usuarios	Alumno, docente, padres.	Administradores, supervisores, líderes de la institución, alumnos, docente, padres.
Rol del docente	Facilitador del aprendizaje. Ajusta los estándares en objetivos para las clases y regula la instrucción en base a los resultados y características y necesidades de los alumnos.	Administra y mide los aprendizajes. Certifica los logros obtenidos. Interpreta los resultados para los padres de familia.
Rol del estudiante	Gestor de su propio aprendizaje.	Estudia para el logro del objetivo, para el examen. Evita fallar.

Adaptado de "Classroom assessment for student learning. Doing it right, using it well", 2007, Stiggins, J., Arter, J., Chiappus, J. & Chiappus, S., 2007, p.33.

Moreno (2016) resalta que no se busca reemplazar una por la otra, sino lograr un mejor balance entre ambas a modo que la evaluación se transforme en fuente de experiencias de aprendizaje. Se comprende la evaluación del aprendizaje desde una mirada de interacción entre aprendizaje y evaluación. El mismo autor la define como aquella que está al servicio de la rendición de cuentas, o acreditación del desarrollo de las competencias. Por otro lado, comprende la evaluación para el aprendizaje como aquella que promueve el aprendizaje, sentido que se prioriza al momento de diseñar y poner en práctica la evaluación en el espacio áulico. López-Pastor (2013) añade que esta es una concreción del concepto de evaluación formativa al centrarse en el aprendizaje y en la mejora del mismo tanto desde la mirada del discente como del maestro.

Algunos autores consideran al concepto de evaluación formativa como sinónimo del concepto de evaluación para el aprendizaje y comprenden por otro lado a la evaluación sumativa como sinónimo de evaluación del aprendizaje (Cambridge International, 2019). Sin embargo, algunos autores como Black y Wiliam (2018) consideran algunas diferencias entre evaluación formativa y evaluación para el aprendizaje en tanto la evaluación para el aprendizaje se vuelve formativa solamente si la data recogida a partir de las evidencias se utiliza para adecuar la enseñanza al contexto y características de los alumnos, de lo contrario, no se estaría evaluando de manera formativa.

En esa línea, Faustino et al. (2013) señalan que la naturaleza de la evaluación formativa no reside únicamente en el instrumento seleccionado sino en las decisiones que se toman a partir de la data recogida, dar retroalimentación, hacer seguimiento al aprendizaje, modificar las estrategias de enseñanza, etc. Cid (2021) añade que la evaluación para el aprendizaje y evaluación formativa se diferencian en tanto la primera se focaliza en el recojo continuo de evidencias para el alumno y la segunda se enfoca en el recojo de manera frecuente de evidencias para el docente. Sin embargo, para fines de esta investigación utilizaremos ambos términos como sinónimos.

En el Perú, la disposición que establece la evaluación de las competencias de los estudiantes de educación básica RVM-094-2020 (Minedu, 2020) dispone con relación a la evaluación de las competencias, que el enfoque es siempre formativo independientemente si la finalidad de la evaluación es para o del aprendizaje. Considera que ambos fines son relevantes en la planificación de situaciones de aprendizaje. En esa misma línea, la evaluación para el aprendizaje busca brindar retroalimentación al estudiante que le permita gestionar su propio aprendizaje y al docente, mejorar sus propios procesos al momento de enseñar. La evaluación del aprendizaje, con fin certificador, determina el grado de adquisición y desarrollo alcanzado en un tiempo determinado.

La institución donde se lleva a cabo la investigación, considera que la evaluación no solo confirma y certifica el aprendizaje esperado, sino que esta busca la mejora

del mismo, identificando las dificultades y orientando la toma de decisiones fundamentada. Por ello es una evaluación del y para el aprendizaje.

#### **4. TIPOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE**

##### **4.1 Según el momento**

Este tipo de evaluación responde a la pregunta ¿Cuándo se evalúa? Desde la comprensión de la evaluación como un proceso formativo, integral y continuo, la evaluación puede ser inicial, procesual y final tomando en cuenta los momentos en los que se implementa. Las características se detallan a continuación de acuerdo con Castillo y Cabrerizo (2010) y Casanova (2007).

La evaluación inicial se desarrolla al comenzar cada proceso pedagógico, sea al inicio del año o grado, un nuevo programa educativo, una nueva unidad, etc. La evaluación inicial provee información tanto académica como personal, individual y /o grupal, que permite conocer los saberes previos y ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje al contexto, características y necesidades encontradas en el aula. De esta manera, será necesario tomar acciones tales como la reprogramación de unidades o inclusive que los aprendizajes esperados se desplacen para otro grado.

La evaluación procesual es aquella que permite realizar continua y sistemáticamente, la recogida y valoración de datos durante el proceso pedagógico a fin de regular, reorientar y reforzar el proceso de aprendizaje y las estrategias de enseñanza lo que posibilita el correcto desarrollo de las prácticas evaluativas. Esta evaluación actúa sobre el sujeto que aprende y permite verificar los aprendizajes, identificar los aciertos y errores y corregirlos de acuerdo a los objetivos determinados y de esta manera reorientar la enseñanza. Por tanto, la evaluación procesual posibilita la mejora de los aprendizajes y de la calidad educativa.

Es importante comprender la diferencia entre evaluación formativa y evaluación continua. La primera tiene como propósito el brindar retroalimentación oportuna y efectiva que permita la mejora del aprendizaje, mientras que la evaluación continua permite el recojo de evidencia variada a lo largo del proceso, pero sin la orientación

adecuada esta podría convertirse en una serie de pequeñas evaluaciones sumativas que poco aportan a la mejora del aprendizaje (Faustino et al. 2013).

La evaluación final se entiende como el recojo y valoración de la información al término del proceso pedagógico con un lapso de tiempo determinado sea un mes, bimestre, trimestre o inclusive las semanas que dure una unidad o un trabajo. Supone un momento de reflexión y constatación de los aprendizajes logrados. La evaluación final, puede tener función formativa o sumativa. En su función sumativa, evalúa el proceso o producto terminado y el grado de adquisición de los aprendizajes en un tiempo específico y determina la promoción o aprobación de acuerdo a los requisitos. Pero si se realiza al término de una unidad didáctica, se considera una evaluación final que provee información para la mejora del proceso pedagógico del docente y del alumno.

#### **4.2 Según la función**

Este tipo de evaluación busca describir las funciones de la evaluación educativa. Casanova (2007) refiere que diversos autores describen diferentes funciones de la evaluación, tales como la regulación, formativa, de desarrollo, entre otras. Sin embargo, al igual que Scriven (1967) opta por centrarse en dos funciones que considera principales al momento de evaluar, la función sumativa y la formativa. Castillo y Cabrerizo (2010) complementan con la función diagnóstica de la evaluación. Hernández-Nodarse (2017) cuestiona las variadas y diversas tipologías de la evaluación que existen, dando pie a la construcción de un cuerpo metodológico y teórico difuso sobre el concepto.

La evaluación diagnóstica busca descubrir y describir el estado actual del aprendizaje de los estudiantes por medio del recojo de información académica y personal en un momento clave como es el comienzo del proceso pedagógico, sea al comenzar el grado o de alguna unidad. La evaluación del grado anterior es muy valiosa especialmente si se presenta de manera descriptiva. A partir de la información recogida, el docente puede elaborar un diagnóstico pedagógico que le permita planificar su práctica de acuerdo al análisis y conclusiones generadas sobre lo que los alumnos requieren y necesitan para aprender (Castillo y Cabrerizo, 2010). Sarıgöz y Fişne (2018) sostienen que, en la enseñanza del inglés, la

evaluación diagnóstica se realiza, pero no con la frecuencia esperada en las aulas.

En su función pedagógica, la evaluación es formativa. Entendiéndose como un mecanismo de regulación didáctica enfocado en la gestión del aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2004; Ineed, 2015). Anijovich y Cappelletti (2017) la consideran la función más relevante de la evaluación dado que aporta información útil para reorientar la enseñanza. Es inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje en sus distintos momentos, siempre buscando favorecer el logro de los aprendizajes. La evaluación formativa ayuda al docente a planificar mejor de acuerdo a las necesidades encontradas en el aula. La función formativa de la evaluación posibilita la comprensión y adaptación de los procesos educativos buscando lograr los aprendizajes esperados. De igual manera, permite tener información global y específica de los factores que configuran el desarrollo del proceso, permite hacer el seguimiento de todos y cada uno de los alumnos, permite reorientar y/o comprobar los aprendizajes (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Desde la mirada constructivista, la evaluación es un espacio de aprendizaje, dado esto, sus características más resaltantes son su función formativa que promueve la autorregulación por medio de la retroalimentación en el momento preciso y de manera regular en el tiempo y la gestión adecuada del error, considerándolo fuente de aprendizaje (Mellado y Chaucono, 2015). Es parte integral de la acción pedagógica y tiene como finalidad principal la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje (López-Pastor, 2013). Prieto y Contreras (2008) resaltan la racionalidad formativa emancipadora de la evaluación que parte de una enseñanza basada en experiencias formativas que toma en cuenta la personalización de la enseñanza y que genera el crecimiento en autonomía y en el desarrollo de habilidades socio-cognitivas. Esto se logra de acuerdo con Ravela (2022) mediante el uso efectivo de la retroalimentación descriptiva.

La evaluación formativa se puede realizar en distintos momentos temporales; a corto, mediano y largo plazo. A corto plazo, brinda información que permite adaptar la enseñanza día a día y es por tanto la que tiene gran impacto en el aprendizaje. A mediano plazo, se obtienen evidencias y se ajusta y reorienta la enseñanza al

final de un periodo de dos o tres semanas y la evaluación formativa a largo plazo, obtiene información al final de una unidad lo que permite reprogramar y reorientar las prácticas pedagógicas al cierre de un proceso de aprendizaje.

La función sumativa de la evaluación se implementa al final de un periodo de tiempo designado para el logro del aprendizaje. Tiene como propósito definir el valor del aprendizaje y el nivel de consecución de este al término de un periodo. Se le considera como sancionadora, en tanto es la que define si se aprueba o reprueba el curso y la permanencia o promoción al siguiente año (Castillo y Cabrerizo, 2010). Para Ravela (2022), esta función sumativa o certificadora, se utiliza para dar cuenta a la sociedad y agentes educativos, de la adquisición de conocimientos y/o destrezas descritas en el diseño curricular.

La función sumativa también es considerada como la función social de la evaluación dado ya que sus fines sobrepasan la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Está vinculada con la promoción, acreditación y la comunicación a otros (Díaz-Barriga y Hernández, 2004; Ineed, 2015). Mellado y Chaucono (2015) destacan que desde el enfoque conductista la evaluación se entiende en su función sumativa en tanto es una medición de los aprendizajes al cierre de un término a fin de determinar el logro alcanzado y acreditar los aprendizajes obtenidos. Desde esta mirada, el docente es quien califica el proceso, brindando poca retroalimentación y con una concepción negativa del error.

La función sumativa suele mantenerse por encima de la formativa con la noción de que evaluar significa tomar un examen al término de un proceso y que calificar es consignar un valor numérico que determine si se aprendió o no. Para Prieto y Contreras (2008) a la evaluación sumativa se le asigna una función de control, selección, jerarquización y acreditación a partir de la medición que hace sobre el aprendizaje. Es por ello que Ineed (2015) señala que la evaluación sumativa, resalta aquellas habilidades y contenidos valorados como relevantes y se relacionan de manera directa con las decisiones sobre los fenómenos de repetición y abandono. La prueba escrita continúa siendo uno de los instrumentos más utilizados al momento de verificar el grado de cumplimiento del aprendizaje logrado (Díaz-Barriga y Hernández, 2004).

Con relación al aprendizaje de lenguas extranjeras, Arias y Maturana (2005) afirman que la evaluación sumativa se realiza una valoración del conocimiento lingüístico de la lengua al final del proceso por lo que se enfoca en los resultados más que en el proceso. Azis (2015) resalta que, tanto para docentes como para estudiantes, las calificaciones son valoradas y reflejan el logro del aprendizaje.

Si bien Anijovich y Cappelletti (2017) consideran a la función formativa como la más relevante, no desconocen por ello la necesidad de la evaluación de certificación. Sin embargo, resaltan que esta se ha constituido en el sentido de la evaluación. Aportan que los datos de la evaluación certificadora, con relación a las pruebas estandarizadas, ayudan a identificar un problema, las áreas de fortaleza y debilidades, pero no aportan para identificar las razones por las que no se produce el logro esperado. La gran cantidad de evaluaciones estandarizadas parte del supuesto de considerar el potencial de las evaluaciones con el propósito de mejorar el aprendizaje, pero paradójicamente, las investigaciones provienen de la evaluación formativa.

Cabe señalar que es preciso producir conocimientos acerca del uso de los datos por parte de los profesores para mejorar la instrucción. Gimeno (2007) resalta que los docentes evalúan porque tienen que informar de ello a las instituciones y agentes educativos, más allá que otra razón de tipo pedagógico. Sin embargo, las funciones pedagógicas y sociales son inherentes a toda evaluación educativa y pueden considerarse como compatibles en tanto responden a momentos diferentes del proceso educativo. Cabe resaltar que, en ocasiones, ambas se encuentran confundidas y no resulta tan fácil disociarlas (Díaz-Barriga y Hernández, 2004).

Ravela (2022) identifica que el reto está en que es el mismo docente quien debe evaluar de manera formativa y sumativa, y sucede que lo que intenta ser un espacio de retroalimentación y aprendizaje termina siendo un juicio de valor. La calificación se convierte en el objetivo principal. Alcaraz (2015) coincide y resalta que la confusión entre evaluación formativa y sumativa (evaluar y calificar) se mantiene en la práctica a pesar del desarrollo observado en el concepto de

evaluación en el tiempo. Es interesante considerar que William (2013) y Black y William (2018) afirman que la evaluación en sí misma no debe considerarse como formativa, sino, es el uso que se le da a la información obtenida la que determina su función, sea formativa o sumativa. Perrenoud (2008) afirma que se puede vislumbrar el cambio lento de la evaluación concebida como medida hacia una observación formativa que regule los aprendizajes.

El Marco Curricular de la institución donde se realiza el estudio comprende a la evaluación como un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos presente en el proceso educativo desde el inicio, a fin de disponer de información que permita conocer, elaborar juicios de valor y tomar decisiones para la mejora del proceso pedagógico progresivamente. Por ello, tanto la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa son necesarias y complementarias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El mismo documento resalta el uso de la evaluación diagnóstica al inicio del periodo lectivo como elemento importante para una planificación anual pertinente y al inicio de cualquier proceso de aprendizaje para asegurar la pertinencia del proceso y la atención a la diversidad. Destaca la importancia de la evaluación formativa, al contribuir con el desarrollo integral del alumno y a la mejora continua de los procesos pedagógicos teniendo como elementos claves, la reflexión, la gestión progresiva del aprendizaje de manera autónoma y la metacognición. Con relación a la evaluación sumativa, describe su función certificadora y resalta el elemento cíclico del proceso ya que no concluye con el informe de resultados sino permite retroalimentar y planificar en base al análisis de los mismos.

### **4.3 Según los agentes educativos**

Este tipo de evaluación responde a la pregunta ¿Quién evalúa? Casanova (2007) reconoce tres tipos de evaluación de acuerdo con los agentes que la realizan.

Comprende la autoevaluación como el proceso que permite al estudiante o docente evaluar sus propias actuaciones. Faustino et al. (2013) afirman que la evaluación formativa requiere que los estudiantes estén involucrados en el proceso

evaluativo. Es importante que los estudiantes desde pequeños aprendan a valorar sus trabajos y evidencias de aprendizaje con niveles de complejidad progresiva.

La coevaluación es el proceso mediante el cual los alumnos comparten una evaluación mutua valorando el trabajo de los compañeros en base a criterios pre establecidos, comunicados y revisados por los alumnos. En un primer momento, es recomendable que solo se valoren los aspectos positivos de las actuaciones o trabajos de los compañeros para evitar que la valoración se centre en los aspectos negativos. La cultura de evaluación formativa debe desarrollarse progresiva e integralmente en los salones de clase. No basta solo con explicar la finalidad de la evaluación, es necesario además que se practique de manera cotidiana en las aulas.

La Heteroevaluación es el proceso de evaluación donde un agente evalúa el trabajo de otro. Este tipo de evaluación es la que por lo general se lleva a cabo en las aulas donde el docente valora las actuaciones o evidencias presentadas por los alumnos. Se considera un momento clave por la riqueza de la data que se puede obtener como base para la toma de decisiones, pero al mismo tiempo es un proceso complejo que requiere dar un juicio de valor al trabajo de otros.

Sobre la autoevaluación, Achulla (2019) resalta el espacio de reflexión que esta brinda sobre los aciertos y puntos de mejora de las actuaciones y productos que cada alumno realiza de su propio aprendizaje. La autoevaluación brinda la oportunidad para desarrollar estrategias de mejora en base a la valoración realizada lo cual genera el desarrollo de la gestión del propio aprendizaje de cada alumno. Sin embargo, no es aún una práctica cotidiana en las aulas.

Anijovich y Cappelletti (2017) manifiestan que la autoevaluación puede tener resultados variados de acuerdo a las condiciones y a la calidad de la data recogida. La presencia y comprensión de criterios y niveles de desarrollo por parte de los alumnos es clave para poder desarrollar las habilidades para que los alumnos puedan juzgar su propias actuaciones y productos. Algunas condiciones para realizar una adecuada autoevaluación son; el tener conciencia sobre el valor de la autoevaluación, contar con modelos de autoevaluación, brindar múltiples

oportunidades para autoevaluarse. El uso de rúbricas se presenta a sí mismo como un medio y espacio para la autoevaluación y coevaluación.

Castillo y Cabrerizo (2010) consideran a la autoevaluación como un objetivo educativo que se convierte en la base del autoaprendizaje, ya que la capacidad para autoevaluarse se desarrolla paralelamente a la capacidad para participar como agente activo de su propio aprendizaje. La autoevaluación promueve la responsabilidad, la toma de conciencia y la motivación para la mejora. Consideran además que tanto la autoevaluación como la coevaluación son consideradas como formativas ya que implican que los agentes educativos realicen una constante reflexión sobre el propio aprendizaje y de los compañeros.

Respecto a la autoevaluación de las lenguas extranjeras, Arias y Maturana (2005) resaltan el proceso mediante el cual el estudiante logra reconocer sus aciertos y espacios de mejora respecto al dominio lingüístico que posee y lograr determinar estrategias de mejora a partir de la reflexión y metacognición.

Castillo y Cabrerizo (2010) presentan otra modalidad de la evaluación con relación a los agentes. En la evaluación interna, el docente o personal de la escuela implementa la evaluación y busca conocer, comprender y valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en distintos momentos. La evaluación externa se realiza por personal externo a la institución educativa y puede servir para contrastar la información obtenida de manera interna. Ambos tipos de evaluación se complementan, enriquecen el proceso pedagógico y facilitan las decisiones y acciones.

La escuela en la cual se desarrolla la investigación considera que la evaluación es parte importante de la práctica docente y, por tanto, es el maestro quien diseña, programa, aplica, reporta y evalúa, en función al sistema y criterios establecidos en el proyecto educativo institucional. El alumno es considerado protagonista de su aprendizaje y por consecuencia también de la evaluación, con lo cual, la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación son parte también del sistema y prácticas evaluativas de los aprendizajes.

La institución educativa además del sistema interno de calificación cuenta con evaluaciones internacionales que buscan certificar el nivel de logro de las competencias en el idioma inglés en momentos claves del desarrollo escolar como son los cierres de los ciclos II, IV y VI en primaria. Los alumnos de 6° son evaluados al cierre del año con el examen Flyers de Cambridge University elaborado especialmente para medir el uso ordinario y efectivo del inglés de estudiantes jóvenes y que corresponde al nivel A2 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Este estándar con cobertura internacional mide las competencias lingüísticas de comprensión auditiva (Listening), expresión oral (Speaking), comprensión de lectura (Reading) y expresión escrita (Writing).

#### **4.4 Según su extensión**

Castillo y Cabrerizo (2010) consideran dos tipos de evaluación, global y parcial. La evaluación global considera el logro de objetivos de las distintas áreas. La evaluación parcial, considera la evaluación de un aspecto específico del aprendizaje, sean contenidos, habilidades, actitudes, etc.

#### **4.5 Según el normotipo**

De acuerdo a Castillo y Cabrerizo (2010) y Casanova (2007) una de las modalidades de evaluación, es la normativa, donde el referente para la evaluación es el aprendizaje del alumno en comparación con el grupo de referencia con el cual se le mida. Por esta razón, la progresión del alumno es relativa dependiendo del nivel del grupo con el cual se le compare.

La segunda modalidad es la evaluación criterial que valora el aprendizaje del alumno con relación a criterios previamente establecidos y que provee una descripción del logro del alumno con relación al objetivo o a las competencias esperado. Esta modalidad posibilita una educación más personalizada que valora el aprendizaje desde las capacidades y características del alumno con relación al objetivo por lograr. La evaluación criterial requiere contar con criterios de evaluación claros y precisos para poder evaluar tanto los procesos como los productos del aprendizaje de los alumnos respetando ritmos y características personales.

## **CAPÍTULO II: PRÁCTICAS EVALUATIVAS**

La evaluación del aprendizaje y el efecto que esta tiene en la mejora del proceso pedagógico y en la calidad educativa, conlleva a la continua reflexión, diálogo e investigación sobre las prácticas evaluativas de los docentes en el aula. Se puede inferir que las prácticas evaluativas se sustentan en las concepciones que el docente posee y que la institución educativa regula o asume como enfoque institucional.

### **1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS**

Gimeno (2007) define las prácticas evaluativas como los procedimientos y mecanismos empleados por el docente en el acto de evaluación y les reconoce vital importancia en la transformación del currículo. Litwin et al. (2003) las enfoca desde la función constructiva para la enseñanza o para el aprendizaje, en contraposición a la función de control, resaltando que todos los agentes (docentes y alumnos) adquieren conocimientos y valores. Gómez et al. (2019) y Cabana-Granados et al. (2022) destacan la función reguladora de las prácticas evaluativas con relación a la enseñanza y las describen como un conjunto de acciones que los docentes realizan para identificar en los aprendizajes de los alumnos aquellos significados que les permiten mejorar la enseñanza. Las prácticas evaluativas son las que determinan el grado de desarrollo de capacidades en determinados contextos pedagógicos.

Jara-Henríquez y Jara-Coat (2018) incluyen en la definición, aquellas acciones docentes que tienen que ver con la implementación de estrategias y procedimientos evaluativos, así como los instrumentos utilizados. Hernández-Nodarse (2017) resalta el componente ético de las prácticas evaluativas como proceso democrático, participativo, flexible que promueve el desarrollo integral del estudiante.

Considerando lo expuesto, se asume como práctica evaluativa, siguiendo lo planteado por Oramas (2020b), a aquellas acciones que el docente realiza durante el proceso de evaluación de los aprendizajes que le permitan recolectar suficientes insumos para la valoración del aprendizaje de los estudiantes que demuestren el

logro de aprendizajes significativos, relacionadas con el qué (objeto), cómo (técnica), con qué (instrumentos) y para qué evaluar (finalidad), así como también quienes participan de dicho proceso (agentes) con el fin de promover la mejora de los procesos pedagógicos.

Comprender las prácticas evaluativas de los docentes en las aulas, implica reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que los originan (Camilloni et al. 1998). En las decisiones acerca de la evaluación siempre están presentes, ya sea de manera tácita o expresa, concepciones acerca de qué y cómo enseñar (Anijovich y Cappelletti, 2017) por ello, Monereo et al. (2009) y Black y Wiliam (2001) enfatizan la comprensión de la evaluación desde la función formativa y la relación directa con la enseñanza-aprendizaje entendiéndose como una realidad inseparable, como dos caras de una misma moneda y por tanto como una herramienta del cambio educativo ya que la evaluación determina como el alumno aprende.

Esta realidad determina que, de acuerdo a Monereo et al. (2009), los cambios en la enseñanza requieren de una transformación de las prácticas evaluativas. Hernández-Nodarse (2017) y Ravela et al. (2017) resaltan la dimensión didáctica y la acción reguladora de la evaluación. Comprender la dinámica integral del sistema escolar y didáctica es condición para la mejora porque la evaluación constituye una unidad inseparable con el currículo escolar y un elemento esencial en la puesta en práctica de este Perrenoud, 2008; Castillo y Cabrerizo, 2010).

Martínez-Rizo y Mercado (2015) revisan la literatura sobre prácticas evaluativas y destacan el trabajo de Stiggins y Coklin (1992) que aporta sobre la metodología utilizada para analizar las prácticas de evaluación; resaltan además tres producciones procedentes de un estudio realizado en América Latina que aportan sobre las características de las prácticas y finalmente resaltan tres textos de investigaciones de México que presentan hallazgos sobre la prevalencia de prácticas tradicionales en primaria. Si bien son investigaciones antiguas, permiten conocer el desarrollo del tema en sus inicios.

A partir de la revisión, los autores resaltan algunas incoherencias con relación al discurso docente alineado a la evaluación formativa y a las prácticas evaluativas en las aulas. Encuentran además que, si bien los docentes sienten que tienen las habilidades necesarias para implementar la evaluación formativa, indican que necesitan mayor capacitación tanto para la implementación como para el diseño de evaluaciones adecuadas. Se añade que los docentes califican la mayoría de instrumentos de evaluación. Por otro lado, si bien se encuentra articulación entre la enseñanza y evaluación, esta se basa en un predominio de actividades de baja demanda cognitiva en ambos procesos.

Sobre las investigaciones realizadas en el Perú, Ravela (2010) resalta el trabajo desarrollado por Cueto et al. (2003) en la que se analizan los cuadernos de los alumnos como fuente de evidencia para contrastar el discurso y las prácticas docentes. Achulla (2019) en su investigación, contribuye al constructo de prácticas evaluativas y a la comprensión del proceso evaluativo del aprendizaje desde las interpretaciones de docentes y estudiantes de secundaria. Comprende a las prácticas evaluativas como parte de las acciones y decisiones cotidianas del docente haciendo referencia a los procedimientos para recoger y registrar los conocimientos de los alumnos.

Si bien ha habido un incremento significativo en los estudios sobre las prácticas evaluativas, Martínez-Rizo y Mercado (2015) aseguran que este tema es reciente y que las investigaciones se han desarrollado sobre todo en países de habla inglesa. Añaden además que las investigaciones sobre las prácticas evaluativas en Latino América son escasas debido probablemente a la complejidad de estas. Prieto (2008) coincide en que las prácticas evaluativas guiadas por las creencias de los docentes no solo han sido poco exploradas sino también poco conocidas, teniendo como consecuencia una falta de reflexión personal y colegiada que permita y promueva el aprendizaje de calidad. Su estudio se hace imprescindible ya que las prácticas evaluativas condicionan todos los procesos pedagógicos que se presentan en el espacio áulico (Calatayud, 2019). Ante esto, se hace indispensable realizar la presente investigación que aportará al desarrollo de la comprensión y caracterización de las prácticas evaluativas.

Ravela (2014) afirma que, a pesar de los esfuerzos por mejorar la educación a partir de la evaluación, no se logran modificar los modos de evaluar en las aulas. Inclusive, los cambios a nivel curricular para incorporar las competencias claves, no se han visto reflejados completamente en los cambios en las prácticas evaluativas (Siarova et al. 2017). De acuerdo a Achulla (2019) y Boud y Falchicov (2006), el desarrollo de las prácticas evaluativas puede presentar algunos problemas debido a la poca claridad que los maestros poseen sobre conceptos básicos de las prácticas, tales como el para qué, cómo, con qué, cuándo y quiénes evalúan.

Analizar las prácticas evaluativas no es un objetivo sencillo de alcanzar. Calatayud (2019) resalta la complejidad del proceso de evaluación tanto considerando el diseño, así como las prácticas evaluativas por la convergencia de intereses, intenciones y principios diversos e incluso opuestos. El mismo autor añade, que las prácticas evaluativas condicionan todo el proceso pedagógico, la interacción docente-estudiante, y que y como se debe enseñar por lo que se convierten en lentes para comprender y mejorar la acción de los maestros y mejorar las prácticas educativas y evaluativas. Oramas (2020b) señala que, al momento de evaluar, los docentes se guían por lo aprendido y lo experimentado en su formación, centrándose así en la calificación. Esto tiene el efecto de reducir el valor que aporta la evaluación.

Gimeno (2007) hace hincapié en lo que significa la comprensión de la evaluación como práctica. Esto implica que esta cumple funciones y diversos usos, responde a ideas y formas de implementar la evaluación y además que se encuentra condicionada por la forma en la que la institución se desenvuelve y desarrolla sus funciones. Las prácticas evaluativas responden a factores personales, sociales y también, institucionales e impactan en toda la práctica pedagógica.

Hidalgo y Murillo (2017) afirman que las políticas evaluativas, normas y cultura de las instituciones educativas determinan las concepciones y prácticas evaluativas en las escuelas. Swaie y Algazo (2023) coinciden y revelan que las políticas referentes a las evaluaciones estandarizadas impactan en las prácticas evaluativas ya que conducen la planificación y enseñanza dirigida hacia la obtención de resultados

positivos a través del uso de formatos similares a los de la prueba. Esto afecta además la puesta en práctica de la evaluación formativa.

Así mismo, Hernández-Nodarse (2017) destaca como relevante la cultura evaluativa de las organizaciones educativas y las características de la sociedad y contexto en la que están inmersas puesto que son factores que influyen en las prácticas evaluativas, pudiendo convertir a las evaluaciones en espacios de cuestionamiento e intimidación más que espacios de indagación y valoración de los procesos. Ravela et al. (2017) destacan el carácter cultural de las prácticas evaluativas y por ello la dificultad de modificarlas a través de actividades de formación ya que señala que las prácticas se heredan en el continuo educativo de experiencias entre maestros y alumnos.

Ahumada (2005b) y Alonzo (2023) consideran que, a pesar del gran crecimiento en la teoría sobre evaluación a lo largo de los años, no se logra un desarrollo similar en las prácticas evaluativas de los docentes, quienes siguen implementado la misma como un evento aislado del proceso de enseñanza aprendizaje. Afirma además que todo intento de innovación y mejora de las prácticas evaluativas requiere mirar el proceso de manera integral y articulada considerando diversos factores y agentes, desde la gestión de las organizaciones, pasando por la formación, capacitación y crecimiento profesional docente, incluyendo la enseñanza y aprendizaje. De no atender lo expuesto, las posibilidades de fracaso son altas. Monereo et. al (2009) resaltan la importancia de la participación activa del docente en el diseño y desarrollo de las acciones evaluativas a fin de lograr cambios en el proceso evaluativo ya que todo cambio impuesto desde el exterior difícilmente genera cambios en las prácticas y concepciones de los docentes.

Martínez-Rizo y Mercado (2015) señalan que las prácticas de evaluación no siempre responden a características formativas tales como el brindar retroalimentación oportuna o responder a la demanda cognitiva planteada. Chávez y Martínez-Rizo (2018) alertan que una retroalimentación constante y abundante no es garantía de evaluación formativa. Resaltan la dificultad que enfrentan los docentes para mantener actividades de alta demanda cognitiva en las clases. Afirman que para que la retroalimentación sea efectiva para el alumno, el docente

debe tener claridad sobre dónde se encuentra el alumno con relación a los aprendizajes esperados y que debe hacer para lograrlos. Señalan además que la calidad de la retroalimentación se relaciona con el nivel de demanda cognitiva esperado.

Martínez-Rizo y Mercado (2015) e Hidalgo y Murillo (2017) encuentran ciertas contradicciones entre la percepción docente sobre sus prácticas de evaluación formativas con las practicas observadas en el aula. Oramas (2020a), Santos Guerra (2013), Hidalgo y Murillo (2017) y Faustino et al. (2013), manifiestan que los docentes evalúan de acuerdo a como fueron evaluados en su etapa de formación, formando concepciones que guían y organizan sus prácticas evaluativas adaptadas a un propósito, haciéndolas resistentes al cambio. Prieto (2008) y Cabana-Granados et al. (2022) concuerdan y afirman que a fin de poder reconocer las prácticas evaluativas es necesario comprender la mirada de los docentes con respecto a los objetivos y funciones de la evaluación.

Prieto y Contreras (2008) y Calatayud (2019) señalan la dificultad de poder realizar innovaciones curriculares si es que no se consigue conocer y cambiar como los docentes conciben la evaluación. Por ello, Gimeno (2007) insiste en la necesidad de buscar conocer las razones por las cuales los docentes siguen aplicando prácticas evaluativas tradicionales y sensibilizar a los docentes en la conciencia de la evaluación como motor de la mejora educativa.

En Latino América las nuevas propuestas curriculares generadas alineadas al enfoque por competencias, requieren nuevos modos de evaluar respondiendo a los nuevos propósitos educativos que surgen. Sin embargo, de acuerdo a Ravela (2022) las prácticas evaluativas de los docentes se han mantenido casi inalterables y desarticuladas con el nuevo enfoque curricular, incluso los instrumentos utilizados distan de tener la capacidad de poder evaluar las competencias de manera integrada para la resolución de situaciones y retos auténticos priorizando la memorización y reproducción de los conocimientos.

Hidalgo y Murillo (2017) afirman que solo conociendo y cambiando las concepciones de los docentes relacionándolas con el contexto, podremos mejorar

las prácticas evaluativas. Tomar conciencia de las concepciones y las propias prácticas, junto con el acompañamiento y formación docente es una aproximación para la mejora de la evaluación. Así mismo, tomar en cuenta las políticas institucionales es un factor clave para comprender el camino de mejora ya que pueden también incidir en las prácticas evaluativas y el uso que se le da a la información recogida a pesar de las concepciones que el docente pueda tener. Es momento de repensar el vínculo entre prácticas evaluativas y escuelas dentro del marco de la nueva comprensión del potencial de la evaluación (Stiggins, 2004).

En el contexto mundial globalizado e intercomunicado, el crecimiento del bilingüismo como fenómeno social es un campo de mucho interés investigativo, pero todavía poco estudiado (Alarcón, 2002). Con relación a las investigaciones sobre el inglés como segunda lengua, Ruay y Campos (2020) y Swaie y Algazo (2023) revelan que existe poca información con relación a las prácticas evaluativas de docentes.

Específicamente con relación a la investigación del inglés como segunda lengua, Faustino et al. (2013) resaltan los estudios llevados a cabo en Colombia sobre prácticas evaluativas de los docentes que concluyen en una tendencia a la evaluación sumativa mostrando cierta confusión entre evaluación formativa y sumativa, encuentran así mismo poca regularidad en la retroalimentación y la autoevaluación, identifican carencias de una formación profesional continua y falta de lineamientos y acuerdos sobre evaluación en instituciones educativas. Indican además que la presencia de prácticas evaluativas formativas en programas para futuros maestros de inglés, se torna indispensable, no solo por la oportunidad de enseñar las estrategias sino a nivel de modelarlas en las mismas aulas.

Chamorro (2020) establece que son cuatro habilidades lingüísticas las que se desarrollan y evalúan con relación al aprendizaje del inglés, escuchar, hablar, leer y escribir. Ruay y Campos (2020) las refieren como; habilidades productivas, tales como la expresión oral y escrita, y habilidades receptivas, tales como la comprensión lectora y auditiva. Concluyen que los estudiantes no logran los aprendizajes esperados en la competencia comunicativa.

El mismo autor resalta la atención a la diversidad y la motivación en tanto factores esenciales para el logro de los aprendizajes de una segunda lengua. Entiende la ansiedad como un factor emocional que incide en el logro del aprendizaje y que se manifiesta en el nerviosismo al hablar en inglés, en el miedo a cometer errores y a las evaluaciones lo que puede afectar su desempeño. Destaca la necesidad y responsabilidad de los docentes por entender la diversidad como oportunidad y responder a los estilos de aprendizaje con estrategias variadas de enseñanza. Indica además que la motivación sea intrínseca, extrínseca o integrativa tiene un efecto importante en el esfuerzo que los estudiantes ponen al aprender.

La institución educativa en la que se realiza la presente investigación cuenta con un proyecto educativo bilingüe con un enfoque comunicativo del inglés como segunda lengua que se implementa en paralelo al desarrollo de la lengua materna, logrando el dominio de las habilidades lingüísticas. El plan de estudios considera 6 horas lectivas del área del inglés en los grados de 5° y 6° que se complementan con el dictado de otras materias en el idioma de inglés tales como Ciencias (Science) y Estudios Sociales (Social Studies). El programa de inglés se encuentra alineado al Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para el desarrollo de las lenguas y certifica a los estudiantes en diversos grados a lo largo del proceso educativo.

## 2. DIMENSIONES DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

Mercado y Martínez-Rizo (2014) desarrollan un marco analítico para analizar las prácticas de evaluativas basado en los aportes de Stiggins y Conklin y de Martínez et al. (2012), quien validó un instrumento para definir con mayor detalle el término de prácticas evaluativas. Las dimensiones analizadas por los autores mencionados se presentan en la tabla 2:

Tabla 2. Dimensiones de las prácticas evaluativas

Autor(es)	Stiggins y Conklin (1992)	Martínez et al. (2012)	Mercado y Martínez-Rizo (2014)
Dimensiones de las Prácticas evaluativas presentadas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Propósitos de la evaluación</li> <li>2. Métodos de evaluación:</li> <li>3. Criterios para seleccionar el método de evaluación</li> <li>4. Calidad de las evaluaciones</li> <li>5. Retroalimentación</li> <li>6. El maestro como evaluador</li> <li>7. Percepción del estudiante acerca del maestro</li> <li>8. Políticas de evaluación</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establecimiento de Metas de aprendizaje claras</li> <li>2. Frecuencia de evaluaciones</li> <li>3. Variedad de evaluaciones</li> <li>4. Alineación entre evaluación y metas de aprendizaje</li> <li>5. Complejidad cognitiva</li> <li>6. Manejo de explicaciones y justificaciones científicas</li> <li>7. Participación de los alumnos en autoevaluación</li> <li>8. Uso de información para retroalimentación</li> <li>9. Uso de información para sustentar decisiones de instrucción</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificación de la evidencia</li> <li>2. Referentes curriculares</li> <li>3. Propósito de la evaluación</li> <li>4. Instrucciones/ consignas</li> <li>5. Calificación</li> <li>6. Retroalimentación</li> </ol>

Adaptado de "Measuring Classroom Assessment Practices Using Instructional Artifacts: A Validation Study of the QAS Notebook", 2012, Martínez, J., Borko, H., Stecher, B., Lusk, R. & Kloser, M., Educational Assessment, 17(2-3), p. 107-131. y "Evidencias de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primaria de Nuevo León" Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19(61), p. 537-567.

A partir de lo presentado, se plantean las siguientes dimensiones de las prácticas evaluativas a ser tomadas en consideración en la presente investigación:

1. Propósito o finalidad de la evaluación: Responde a la pregunta ¿Para qué se evalúa?
2. Establecimiento de metas de aprendizaje claras: Responde a la pregunta ¿Qué se evalúa? y corresponde al objeto de la evaluación.

3. Método de evaluación: Responde a la pregunta ¿Cómo y con qué se evalúa? y corresponde a las técnicas e instrumentos de evaluación. Se incluye en esta dimensión la variedad, calidad, nivel cognitivo y actividades de evaluación, así como los criterios para determinar la selección, las técnicas e instrumentos de evaluación.
4. Temporalización: Responde a la pregunta ¿Cuándo se evalúa? y corresponde a los momentos y frecuencia de la evaluación.
5. Maestro como evaluador y alumno como gestor de su propio aprendizaje a través de la evaluación: Responde a la pregunta ¿Quién evalúa? y corresponde a los agentes que realizan la evaluación.
6. Retroalimentación: Con relación a los usos de la evaluación para la mejora de la enseñanza y aprendizaje.
7. Políticas de evaluación: Con relación a las políticas y normativas vigentes de la institución educativa y del país que rigen la evaluación.

Calatayud (2019) identifica características de las prácticas evaluativas auténticas inmersas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto de interrelación, comprensión y diálogo entre maestros y estudiantes que logra ser formadora de ambos agentes educativos. Las principales características resaltan el respeto por la persona tanto del estudiante como del maestro y la orientación a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, el uso de diversos y variados instrumentos de evaluación, la comprensión de la evaluación como un proceso continuo e inherente al proceso de enseñanza con una mediación del docente que orienta en distintos momentos del proceso, con un fuerte énfasis en la auto y coevaluación, con actividades de aprendizaje y de evaluación integradas, una mirada del error constructivo y con una responsabilidad compartida del proceso educativo entre docentes y alumnos.

### **3. ¿PARA QUÉ EVALUAR?**

Esta pregunta hace referencia a cómo los profesores visualizan la finalidad de la evaluación y de las prácticas evaluativas (Oramas, 2020a). Cabe resaltar que la evaluación es una práctica compleja que integra multiplicidad de propósitos.

Castillo y Cabrerizo (2010) destacan las siguientes funciones de la evaluación: Diagnóstica, busca conocer los conocimientos previos de los discentes; Reguladora, permite regular los aprendizajes de manera personalizada de acuerdo al desarrollo de cada proceso; Previsora, permite estimar el rendimiento y elaborar rutas de mejora; Retroalimentadora, orienta el proceso pedagógico y didáctico; De control, permite rendir cuentas y tiene un valor social para determinar el logro y la calidad de aprendizaje.

Martínez-Rizo y Mercado (2015) señalan que, si bien los docentes expresan que evalúan para lograr mejorar las propias prácticas pedagógicas, dentro de las que se encuentran las prácticas evaluativas, y los niveles de desarrollo de las competencias, en la práctica, se evalúa en momentos específicos para dar cuenta de la aprobación o no de las asignaturas. Esta idea se complementa con la imagen que los padres y alumnos tienen de la evaluación como formalismo del avance del alumno.

Ravela (2022) añade, la finalidad de incentivo o exigencia externa para propiciar el esfuerzo para lograr la tarea esperada. Para ello, la evaluación realiza una suerte de coacción, premiando el mérito de los que destacan y sancionando de manera simbólica negativa para quienes no se esfuerzan. Considera asimismo el propósito de selección, donde la evaluación se utiliza para comparar a los estudiantes de modo que se pueda definir con precisión el acceso a instituciones educativas u otros. Perrenoud (2008) enuncia también como finalidad de la evaluación la creación de jerarquías de excelencia en las instituciones educativas, al valorar una manera de ser del alumno modelo, así como normas de excelencia. Resalta además la comunicación de la evaluación previene o advierte de la necesidad de intervención por parte de la familia.

Los docentes evalúan considerando cuatro propósitos principales de acuerdo a las concepciones que tienen sobre la evaluación. El primero es entender la evaluación como parte del proceso pedagógico que busca la mejora la enseñanza y el aprendizaje por lo que es esencial brindar una retroalimentación oportuna, descriptiva y efectiva con impacto positivo en el aprendizaje y en la motivación. El segundo propósito tiene relación con concebir la evaluación como una rendición

de cuentas donde la calificación y la certificación funcionan como instrumentos para categorizar, comparar y determinar el nivel de logro del aprendizaje en base a las expectativas propuestas por el diseño curricular. Un tercer propósito tiene que ver con la rendición de cuentas como organización educativa y se relaciona con la calidad de la educación. El último propósito considera que la evaluación es imprecisa y no aporta a los estudiantes por lo que es ignorada por los docentes (Monteiro et al. 2021)

Monteiro et al. (2021), Vandeyar y Killen (2007) y Prieto (2008), destacan el vínculo entre concepción y propósito de la evaluación y las prácticas evaluativas presentes en las aulas. Los docentes que conciben la evaluación para la mejora de los aprendizajes utilizarán métodos formativos de evaluación, mientras que los que tienen una concepción más orientada a la rendición de cuentas utilizarán prioritariamente métodos de evaluación sumativa.

Hidalgo y Murillo (2017), consideran que las prácticas evaluativas reflejan las concepciones docentes que se generan de manera social, inmersas en un contexto y una cultura. Cualquier intento de comprensión y mejora en las prácticas evaluativas requiere conocer las concepciones docentes. A continuación, en la tabla 3, se presenta la correspondencia entre las prácticas de evaluación y las concepciones de los docentes sobre evaluación (Vandeyar y Killen, 2007).

Tabla 3. Relación entre concepciones y prácticas evaluativas de los docentes

Concepción de la evaluación	Práctica evaluativa del docente
Herramienta para recopilar información para la toma de decisiones	Parte integrante de la enseñanza-aprendizaje
Rendir cuentas (estudiantes)	Favorece evaluación formal, sumativa y de alto rendimiento
Necesaria pero no importante	Favorece la evaluación formativa y cuasi formativa que generan calificación
Irrelevante	Evitan la evaluación formativa

Adaptado de "Educators' Conceptions and Practice of Classroom Assessment in Post-Apartheid South Africa" 2007, Vandeyar, S., & Killen, R., South African Journal of Education, 27(1), pp. 101-115

En el Perú, el currículo nacional de educación básica, en el marco del enfoque y evaluación de competencias, plantea las finalidades de la evaluación respecto a dos agentes educativos, docentes y estudiantes. Con relación a los estudiantes,

señala que, se busca lograr promover la autonomía en el aprendizaje con el conocimiento de sus propias características y junto con ello, al desarrollo de la autoestima y confianza. Con relación a los docentes, afirma que, se busca atender a todos y cada uno de los alumnos respondiendo a sus ritmos y necesidades implementando estrategias de enseñanza aprendizaje para el logro del desarrollo de las competencias a través de una oportuna y eficiente retroalimentación que permita reducir las brechas de aprendizaje (Minedu, 2016).

La institución educativa por medio de sus documentos de gestión institucional y pedagógica, señala la relevancia de las tres finalidades de la evaluación para realizar un proceso formativo integral. Se evalúa para comprender una realidad (diagnóstica / inicial), para orientar el aprendizaje de los estudiantes y los procesos de enseñanza (formativa / continua) y para gestionar la toma de decisiones y poder definir la mejor ruta para el aprendizaje para cada alumno.

#### **4. ¿QUÉ EVALUAR?**

El “que evaluar” hace referencia a lo que el docente enfoca al momento de desarrollar sus prácticas evaluativas determinando si evalúa objetivos, competencias, contenidos, actitudes, etc. y los criterios con los que realiza la valoración de las actuaciones o productos de los alumnos. Las generaciones de evaluación describen lo que se evalúa en cada contexto histórico de acuerdo al paradigma que los sustenta (Oramas, 2020a).

La tabla 4 resume y caracteriza las etapas del desarrollo del concepto de evaluación y sus implicancias con respecto al que se evalúa y a la función del docente y discente en cada momento histórico.

Tabla 4. Generaciones de la evaluación con relación al "que se evalúa"

Criterios	Primera generación	Segunda generación	Tercera generación	Cuarta generación
Periodo que comprende	2000 A.C – 1930	1930-1957	1957-1972	1973-actualidad
Referentes	Etapa Pre Tylerista	Tyler	Scriven Cronbach	Stake, Mcdonald, Eisner, etc.
Concepto que caracteriza la evaluación	Medición y evaluación (prioriza medición)	Descripción	Juicio de experto	Negociación
Definición de evaluación	Medición de los resultados del aprendizaje.	Determinación del nivel de logro del aprendizaje. Prioriza sentido de evaluación sobre medición	Selección, recolección y procesamiento de información para la toma de decisiones.	Interpretación y análisis del contexto.
Finalidad de la evaluación	Medición de las conductas humanas.	Determinar el logro de objetivos definidos previamente y eficacia de los programas.	Rendir cuentas para la mejora de la enseñanza	Herramienta que promueve la toma de decisiones y el empoderamiento de los agentes educativos.
Paradigma	Positivista	Racionalista	Realismo Crítico	Constructivista
Rol del docente	Provee y aplica los instrumentos de medición de forma técnica	Determina objetivos, estrategias e instrumentos de evaluación.	Provee información para la toma de decisiones.	Líder que promueve la participación de todos los agentes y la negociación
Rol del estudiante	Pasivo Se le aplican tests y pruebas.	Pasivo Logro de objetivos determinados por el docente.	Pasivo	Activo en todas las etapas del proceso.
Tipo de evaluación	Evaluación basada en la norma. Compara el rendimiento del estudiante con el del grupo.	Evaluación basada en criterios. Describe el rendimiento del estudiante con relación al estándar.	Predomina la evaluación criterial. Se acuñan los términos de formativa y sumativa	Modelos alternativos de evaluación (Stake, Mcdonald, Eisner)

Adaptado de "Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica", Alcazar, N., 2015, 8(1) y "Concepción sobre la práctica evaluativa que realizan los profesores en la modalidad a distancia", Oramas, A. 2020, 26-41

En el Perú, de acuerdo a lo que se expresa en el Currículo Nacional de Educación Básica Regular, desde un enfoque formativo, se evalúan las competencias entendidas como los niveles cada vez más complejos de uso adecuado y combinado de las capacidades, tomando como referente los estándares de aprendizaje (Minedu, 2016).

La institución educativa se alinea a la evaluación de las competencias basada en criterios establecidos y comunicados, y aporta que se evalúa todo aquello que es parte del proceso formativo en todas sus dimensiones de acuerdo a la propuesta de formación integral de la institución.

La evaluación de las competencias requiere un cambio en las prácticas de evaluación tradicional basadas en la aplicación de pruebas o exámenes como único o como instrumento preponderante al momento de evaluar. Implica además el poder evaluar de manera integral y no como estancos independientes, las capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes en situaciones significativas y retadoras de manera autónoma y pertinente.

El currículo por competencias que responde a la corriente del socio constructivismo implica la idea de movilizar las capacidades y recursos del alumno para construir el conocimiento respondiendo a una situación desafiante de manera responsable, pertinente y consciente desarrollando el saber, saber ser y saber actuar (Díaz-Barriga, 2018).

En el área de inglés como segunda lengua según el currículo nacional vigente y el de la institución educativa, se evalúan las siguientes competencias:

1. Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera.
2. Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera.
3. Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera.

La institución educativa cuenta con un enfoque comunicativo y cultural de enseñanza del inglés, al mismo tiempo que plantea una enseñanza integrada de las competencias comunicativas, sus capacidades, habilidades y actitudes.

Ravela (2022) señala la importancia en el proceso pedagógico de definir con claridad los objetivos de la evaluación, con relación al saber, saber ser y saber hacer relacionados con las competencias y en qué medida la evaluación responde y está alineada a los objetivos planteados. Para ello, propone analizar las consignas utilizadas al momento de evaluar (sean preguntas, instrucciones o directivas) que requieren desarrollar una respuesta, lo que se concreta en un producto o actuación (evidencia) que el alumno debe realizar.

Así mismo, Ravela (2022) presenta categorías de análisis de las consignas que se relacionan con los procesos cognitivos que involucran, las mismas que se presentan en la tabla 5:

Tabla 5. Categorías de análisis de las consignas

Categoría	Consigna	Tipo de tarea
Recordar, reproducir, aplicar	Recuperar información, definiciones, ideas o imágenes para expresarlas verbalmente o por escrito. No requiere comprensión, ni toma de decisiones, ni resolución de situaciones nuevas.	Preguntas ¿Qué? Identificar, nombrar, seleccionar, reproducir, desarrollar un proceso o situación conocida, seguir pasos de manera mecánica.
Comprender	Demostrar que se han comprendido los conocimientos y procedimientos	Pregunta ¿Por qué? Explicar conceptos, fenómenos o procedimientos con las propias palabras, justificar decisiones, realizar inferencias, interpretar, predecir, organizar conceptos y dar sentido a una situación no conocida.
Evaluar y crear	Valorar situaciones de acción alternativas, proponer, diseñar o construir algo nuevo. Nivel adicional de complejidad.	Tomar decisiones a partir del análisis, diseñar procedimiento en base a situaciones no conocidas que no cuenten con una única solución posible que requieran articular diversos saberes y habilidades.

Adaptado de "Aportes para la revisión de las prácticas de evaluación de los aprendizajes", 2022, Organización Internacional del Trabajo.

Las categorías presentadas no son excluyentes entre sí, más bien se complementan y articulan. Ravela (2022) afirma que es necesario elaborar consignas de evaluación que desarrollen la capacidad de actuar en situaciones complejas articulando las capacidades y elementos constitutivos de las competencias sobre la base de los saberes previos.

Durante el proceso evaluativo, se pueden evaluar diversos niveles cognitivos, pero es importante asegurar que se evaluaran situaciones que requieran valoración y creación. García et al. (2011) encuentra relevante determinar con claridad y precisión el nivel de logro esperado tomando en cuenta las expectativas de aprendizaje y la progresión que deben presentar.

Vandeyar y Killen (2007) afirman que el contexto y la cultura de las organizaciones educativas impactan en las expectativas que a nivel de aprendizaje tienen los docentes sobre sus alumnos, de manera que determinan el nivel de enseñanza e incluso de la evaluación. Si la institución se encuentra en un contexto privilegiado

a nivel socioeconómico, los docentes esperan más de sus alumnos y de sus resultados de aprendizaje.

Monereo (2009), Ruay y Campos (2020) plantean un cambio necesario para mejorar las prácticas educativas y evaluativas. Proponen transitar de la tradición del examen a la cultura de evaluación formativa, dejando atrás la disociación entre lo que ocurre en el aula y la evaluación. Una transición hacia prácticas evaluativas insertas en el proceso pedagógico con tareas auténticas, donde los alumnos puedan desarrollar la autonomía y autorregular sus propios procesos de aprendizaje.

Con respecto a la evaluación del inglés, Faustino et al. (2013) señalan que se encuentra un desbalance al momento de evaluar las cuatro habilidades lingüísticas de la competencia comunicativa del inglés (expresión oral y escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora) y que a pesar de que los docentes perciben su evaluación como formativa, el análisis de los instrumentos no brinda evidencia de la presencia de elementos formativos en los mismos. Señalan además que, para lograr una evaluación legítima, la tarea a evaluar debe estar alineada con el currículo y ser coherente con lo desarrollado en las sesiones de clase. La tarea representa lo que los docentes consideran como esencial para aprender.

Ofodu y Olosegun (2017), resaltan la tendencia a evaluar la Producción escrita (Writing) y la Comprensión escrita (Reading), mientras que Sarıgöz y Fişne (2018) destacan la predominancia de la evaluación de la Producción escrita (Writing) junto con la evaluación de la Expresión oral (Speaking) en los salones de clase. Ruay y Campos (2020) concuerdan y concluyen que las habilidades comunicativas se evalúan de manera poco integrada y desbalanceada, predominando la evaluación de contenidos sobre la evaluación de habilidades.

## **5. ¿CÓMO EVALUAR?**

Responder a la pregunta de ¿Cómo evaluar? implica reflexionar sobre las situaciones, técnicas e instrumentos utilizados por maestros en los salones de clase con el propósito de recoger información que les posibilite tomar acción a fin de mejorar procesos pedagógicos. Zambrano (2014) resalta la importancia de que

los docentes puedan identificar con claridad las diferentes formas de evaluar, dado que lo contrario puede tener un impacto negativo en la evaluación del aprendizaje. Para García et al. (2011), conocer el cómo evalúan los docentes es esencial porque en esta convergen o deberían converger el propósito y el objeto de la evaluación, además es a partir del cómo se evalúa, que se determina la valoración y consecuente toma de decisión para la mejora.

Castillo y Cabrerizo (2010) resaltan el carácter sistémico de la evaluación de competencias y la importancia del uso de variadas, precisas y adecuadas técnicas e instrumentos que respondan a las particularidades de los contextos evaluativos y así, poder contar con información que permita una mejor toma de decisión de qué técnica e instrumento utilizar en cada situación de aprendizaje. Así mismo, identifican las diferencias entre los conceptos de técnica e instrumentos. Comprenden la técnica como un método general que toma en cuenta diferentes estrategias e instrumentos de evaluación a fin de recolectar data y evidencias a lo largo de un tiempo determinado. Definen los instrumentos como herramientas particulares relacionadas con una técnica utilizada para el recojo de información.

Castillo y Cabrerizo (2010) identifican las técnicas e instrumentos con mayor presencia al evaluar el aprendizaje y las categorizan como técnicas de observación, técnicas de interrogación y otras técnicas. Afirman que cada momento del proceso de evaluación necesita de técnicas e instrumentos que estén al servicio de los propósitos y momentos del proceso de evaluación resaltando algunas condiciones de las mismas tales como la validez de la información a brindar, la variedad en el uso de técnicas e instrumentos, la aplicabilidad y transferencia en las diversas situaciones y contextos. Las categoriza de la siguiente manera tal como se presenta en la tabla 6:

Tabla 6. Técnicas e instrumentos de evaluación

Técnicas	Instrumentos	Criterios para su uso
De observación	Listas de control	Múltiples y variados
	Registro Anecdótico	Proveer información válida
	Diario de Aula	Permitir diferentes formas de expresión
De interrogación	Cuestionarios	Aplicables a diferentes contextos
	Exámenes	
	Pruebas objetivas	
Otras técnicas	Portafolio	Comprobar la transferencia e aprendizajes
	Rúbricas	

Adaptado de "Evaluación educativa de aprendizajes y competencias", 2010, Castillo, S., & Cabrerizo, J, Pearson Education

Zambrano (2014) identifica dos tipos de técnicas de recojo de información, formal e informal. La diferencia radica en el nivel de estructuración y formalidad de dichas técnicas. La dificultad de la técnica informal consiste en utilizar instrumentos pertinentes para reconocer y valorar los aprendizajes. Díaz-Barriga y Hernández (2004) caracterizan las técnicas informales como aquellas que están inmersas en el proceso de enseñanza y como tal, no suelen ser reconocidas por los alumnos como situaciones de evaluación. Presentan poca inversión de tiempo en el proceso de diseño y por lo general responden a situaciones de corta duración.

Los mismos autores, consideran la observación y exploración como técnicas informales. Refieren que la observación es muy utilizada por los docentes en el quehacer cotidiano y se enfoca en valorar el desempeño del discente. Responder a la evaluación alternativa en tanto su alcance es integral al poder valorar los distintos elementos de las competencias, tales como las habilidades, los contenidos y las actitudes y al no ser propuesta por el docente como evaluación, los alumnos la consideran como un momento más del proceso educativo. Se puede utilizar en los distintos momentos del proceso evaluativo (inicial, procesual y final) y puede responder a diferentes finalidades (diagnóstica, formativa y sumativa).

López (2020) aporta que la observación informal y las preguntas que realiza el docente a los estudiantes mientras dialogan en inglés en las sesiones de clase, le permiten evaluar la efectividad de su enseñanza. Moreno (2016) y Casanova

(2007) reconocen a la observación como un proceso que brinda información continua a los docentes y les permite obtener un conocimiento profundo de personas, objetos, hechos o situaciones. Sin embargo, resaltan que, a pesar de ser una técnica muy utilizada por los docentes, al carecer de planificación y rigor, se limita la capacidad para valorar los desempeños de los estudiantes.

Díaz-Barriga y Hernández (2004) coinciden y reconocen que la falta de planificación, objetivos e intencionalidad de la observación puede llevar a conclusiones subjetivas, por ello la necesidad de sistematizar esta práctica. Los instrumentos que pueden ayudar a sistematizar esta técnica son; Los registros anecdóticos, los cuales describen los eventos que se presentan en las aulas y que se requiere valorar; las listas de cotejo permiten constatar la presencia/ausencia de elementos que se desean evaluar y los diarios de clase recaban información durante periodos de tiempo prolongados abiertos al análisis posterior de eventos o situaciones. Moreno (2016) y Casanova (2007) describen las características a tener en cuenta para un adecuado uso de la técnica de observación, tales como la planificación, determinación de objetivos y datos a recoger con precisión, uso de instrumentos apropiados para el registro y triangulación de la data.

La técnica de la exploración a través de preguntas elaboradas por los docentes permite conocer con precisión el avance en la adquisición de conocimientos y poder brindar retroalimentación de manera oportuna al estudiante junto con realizar los ajustes en las estrategias al enseñar. La formación y experiencia de los docentes les permitirá elaborar preguntas que evidencien el nivel de comprensión logrado por los alumnos y que promuevan el pensamiento complejo. Es importante resaltar que la exploración a través de preguntas requiere que se brinde a los estudiantes el tiempo necesario para poder reflexionar sobre lo aprendido y que se presenten en un entorno cordial, de escucha activa y respeto motivando que todos los alumnos participen, no solo al responder preguntas sino también al plantearlas y presentarlas a los demás estudiantes. Las preguntas que el docente realiza deben estar relacionadas con los temas y los objetivos programados para las sesiones de clase para velar por la pertinencia de las mismas y deben buscar desarrollar el análisis, la comprensión profunda y aplicación en el aula (Díaz-Barriga y Hernández, 2004).

A pesar de que las técnicas informales pueden ser criticadas por el limitado grado de validez y confiabilidad, es necesario utilizarlas con instrumentos pertinentes y eficaces por el aporte que presentan a la evaluación formativa (Díaz-Barriga y Hernández, 2004). Zambrano (2014) señala que las técnicas informales son claves en los procesos evaluativos formativos por la calidad de la información que proporcionan durante el proceso pedagógico.

Sin embargo, es importante reflexionar sobre los planteamientos de Black (2013) con respecto a los instrumentos y a los conceptos de evaluación formativa y sumativa. El autor considera que los instrumentos utilizados por sí mismos no definen la función de la evaluación, sino es el uso e interpretación de los mismos con propósito formativo o sumativo, lo que genera la diferencia. Un mismo instrumento puede ser diseñado, utilizado e interpretado con propósitos sumativos y formativos.

Las técnicas formales de recojo de información requieren tiempo de planificación por los docentes y generalmente se enfocan en recopilar los saberes conceptuales. Los alumnos las identifican como actividades concretas de evaluación y suelen ser desarrolladas de manera regular o al completar una unidad o proceso pedagógico (Zambrano, 2014). Así mismo, se presentan dos técnicas formales, pruebas o exámenes y tests y mapas conceptuales. Las pruebas o exámenes y test son las conocidas como pruebas de lápiz y papel, son las más utilizadas por los docentes y buscan verificar el aprendizaje de manera objetiva y con una calificación que determine el nivel de logro. Swaie y Algazo (2023) señalan que los docentes que no han recibido capacitación sobre evaluación en la etapa de formación o los que no tienen limitado conocimiento sobre cómo realizarla, suelen utilizar con mayor incidencia la evaluación tradicional al momento de evaluar.

Para Ravela (2022) las pruebas evalúan el aprendizaje utilizando un conjunto de preguntas orales o escritas y se caracterizan por desarrollarse en un tiempo determinado y por presentar las mismas preguntas para el conjunto de alumnos, esto permite una rápida corrección lo que facilita el trabajo de los docentes. Al ser objetivas logran mayor confiabilidad en los resultados, sin embargo, por lo general,

no evalúan habilidades complejas ni la resolución de problemas. Esto sumado a la limitación del tiempo en el cual se desarrollan y la imposibilidad de revisar o mejorar lo trabajado por el alumno, generan situaciones que no se alinean con la evaluación auténtica y el enfoque de competencias. A pesar de ello, Picaroni (2009) afirma que el instrumento de mayor uso entre los maestros son las pruebas objetivas o el examen y se utilizan preponderantemente para calificar al término del periodo lectivo o al término del bimestre o trimestre. El uso regular de este instrumento junto con otros como las tareas, fichas de trabajo, actividades en los cuadernos se consideran como la evaluación continua.

Con relación a la evaluación del inglés, Sarıgöz y Fişne (2018) y Faustino et al. (2013), coinciden en señalar la tendencia al uso de exámenes escritos y pruebas estandarizadas que, si bien cuentan con ventajas al momento de evaluar y calificar, tienen limitaciones para poder conocer los procesos cognitivos, afectivos y sociales como lo aporta la evaluación formativa.

Castillo y Cabrerizo (2010) reconocen dos tipos de pruebas objetivas, las de reconocimiento y las de recuerdo. Las pruebas de reconocimiento logran evaluar aptitudes más complejas y contienen tareas para elegir la respuesta más adecuada, asociar términos o ideas u ordenar secuencias o eventos. Las pruebas de recuerdo presentan tareas más sencillas como completar textos, escoger entre afirmaciones verdaderas o falsas, entre otras. Menciona que algunas de las características de las pruebas son la validez, confiabilidad, objetividad y pertinencia en tanto las preguntas respondan a la información que se desea recoger. Entre las ventajas que presenta se encuentran la amplitud en los contenidos a evaluar y la precisión en las respuestas, además ponen a prueba capacidades como la atención, concentración y rapidez. Afirma que si son elaboradas con calidad pueden ser eficaces al momento de evaluar. Las desventajas más visibles son la poca capacidad para evaluar habilidades complejas y la validez en caso no estén elaborados con el nivel de calidad necesaria.

Martínez-Rizo y Mercado (2015) señalan que los docentes reconocen sus propias limitaciones al momento de elaborar pruebas y que se preocupan por mejorarlas pero que, sin embargo, no cuentan con el tiempo suficiente para hacerlo ni para

reflexionar sobre la calidad de las mismas. Afirman que la elaboración de las pruebas se realiza predominantemente de manera individual y no colaborativa por los docentes. Encuentran además que existe una falta de comprensión a nivel curricular que es la base de las programaciones y de las prácticas evaluativas propuestas.

Señalan además que por lo general el objetivo de las pruebas es el de calificar a los estudiantes y verificar la adquisición de ciertos contenidos, dejando poco espacio para el desarrollo de pruebas con fines de diagnóstico y más aún para la retroalimentación. Los docentes son conscientes del espacio de mejora que tienen al elaborar las pruebas, pero no podían analizar con precisión las debilidades de las mismas. Las pruebas presentan habilidades de bajo nivel cognitivo en su mayoría. Ahumada (2005a) propone una re-significación del uso de las pruebas dentro de la gran paleta de técnicas e instrumentos disponibles en la actualidad.

Prieto (2008) resalta que entender la evaluación desde una perspectiva tradicional que busca únicamente la verificación del aprendizaje logrado, genera que el docente seleccione instrumentos que midan con precisión los conocimientos logrados utilizando para ello pruebas objetivas y/o de respuesta cerrada. De esta manera, no se considera el proceso sino únicamente el producto de aprendizaje y se deja de lado el sentido formador de la evaluación y con ello la gran oportunidad de conocer la manera como los estudiantes analizan, razonan y gestionan el aprendizaje y sus errores para poder guiar a cada uno de los alumnos desde sus características particulares. Afirma además que las creencias de los docentes determinan sus prácticas evaluativas. Los docentes que comulgan con un enfoque formativo de la evaluación priorizarán instrumentos que permitan valorar la comprensión sobre la memorización y reproducción de contenidos, los que comprendan la evaluación como herramienta para desarrollar la capacidad analítica de los alumnos, utilizarán tareas de respuesta abierta.

Se torna esencial reflexionar sobre las prácticas evaluativas y sus elementos constituyentes para poder determinar estrategias pedagógicas y evaluativas que, alineadas al diseño curricular y objetivos de la escuela, puedan generar la definición de técnicas e instrumentos de evaluación que brinden la oportunidad

para desarrollar y valorar el desarrollo de las competencias de manera integral, considerando las capacidades, habilidades, actitudes y conocimientos de manera integral. Ahumada (2005b) afirma que los procedimientos actuales no permiten la evaluación integral de los distintos saberes que conforman las competencias y se enfocan en los contenidos o algunas destrezas básicas.

Castillo y Cabrerizo (2010) destacan la relevancia del uso de variadas modalidades, técnicas e instrumentos que respondan a la diversidad del aula y a una transparente y oportuna comunicación de los mismos. Ravela (2022) afirma la necesidad de la reflexión docente sobre qué instrumentos responden con mayor coherencia a la evaluación formativa y sumativa y proponer consignas que respondan a la mirada integradora de la evaluación de competencias en base a la resolución de situaciones significativas y auténticas que pongan en juego las distintas capacidades de los estudiantes.

Las consignas se comprenden como la expresión que el docente elabora que describe lo que el estudiante debe realizar que generalmente va acompañado de información o situación que el estudiante debe comprender para realizar la tarea. En esta misma línea, las rúbricas, los portafolios y las bitácoras se constituyen como herramientas que responden con mayor precisión al enfoque de competencias. Las prácticas de evaluación requieren fortalecer la autonomía, reflexión y rol protagónico del discente como gestor de su aprendizaje por ello, las metas y expectativas de aprendizaje deben ser comunicadas de manera explícita a los alumnos para que puedan generar prácticas de autoevaluación y coevaluación.

Con relación a la evaluación de las competencias del inglés, Faustino et al. (2013) señalan que a pesar de que los docentes utilizan instrumentos alternativos de evaluación como los portafolios, los exámenes y quizzes siguen siendo los instrumentos más utilizados para comprender el avance en las competencias asociadas al idioma. De igual manera, aunque en el discurso los docentes apuesten por el enfoque comunicativo y funcional, los indicadores de vocabulario y gramática continúan siendo los predominantes al momento de determinar el nivel del estudiante.

Chamorro (2020) hace hincapié en resaltar el uso de evaluaciones tradicionales en el área de inglés como cuestionarios, pruebas escritas y estandarizadas que, si bien son sencillas de implementarlas y calificar, no ofrecen una mirada hacia los procesos cognitivos, afectivos, sociales y culturales como lo puede brindar la evaluación formativa con el aporte de instrumentos alternativos, tales como entrevistas, proyectos grupales, entre otros. Lo mencionado coincide con Swaie y Algazo (2023) quienes revelan que la selección que los docentes del área de inglés realizan sobre las técnicas e instrumentos de evaluación, depende de sus conocimientos y percepciones sobre la evaluación, pero también sobre factores tales como la presencia de evaluaciones externas estandarizadas y las características de los discentes en tanto ritmos y nivel de logro alcanzado.

Por su parte, Ruay y Campos (2020) señalan que los instrumentos utilizados en el área de inglés deben informar sobre la competencia comunicativa que integra las cuatro habilidades lingüísticas previamente trabajadas en el aula. Para ello deben tomar en cuenta desde la planificación, las expectativas y desempeños de aprendizaje, los criterios, que deben ser compartidos o elaborados junto con los estudiantes cuando sea pertinente, el empleo de diversos instrumentos (portafolio, anecdóticos, informes, presentaciones orales y escritas, role-play), entre otros. Chamorro (2020) coincide y añade técnicas como la observación informal para evaluar la competencia oral en las interacciones entre estudiantes o el entorno lingüístico del aula. Arias y Maturana (2005) resaltan la preocupación por el bajo nivel de logro alcanzado por estudiantes de lenguas extranjeras en el mundo y sobre todo la promoción de los mismos sin criterios claros y compartidos.

Los documentos pedagógicos de la institución donde se desarrolla la investigación destacan la importancia de desarrollar una evaluación continua, integral, diferenciada y flexible que incorpore diversos momentos y estrategias, variadas técnicas e instrumentos que permitan contar con una mirada más objetiva y profunda sobre los logros y dificultades alcanzadas por los alumnos a fin de proponer las acciones de mejora más pertinentes en cada situación.

## 6. INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE

Las nuevas propuestas curriculares centradas en el desarrollo de competencias generan un nuevo escenario donde las finalidades de la evaluación, el rol e interacción de docentes y estudiantes, se ven transformados de la mano con la creación de una nueva cultura evaluadora. La evaluación deja de ser preponderante certificadora para asumir las finalidades formativas de orientación y retroalimentación efectiva y oportuna. El rol del docente varía de protagonista a diseñador, orientador y guía de los procesos pedagógicos, el estudiante se posiciona como protagonista del aprendizaje y al dialogar, ambos se redefinen como agentes que co-construyen el proceso pedagógico. En la interacción confluyen propósitos, necesidades y características de cada proceso, donde el docente comunica el objeto del aprendizaje de acuerdo al diseño curricular, los procedimientos, y criterios de evaluación y el estudiante se preocupa por cómo aprender y cómo será evaluado. Es en el diálogo que la evaluación se comprende en su dimensión didáctica al generar un espacio de encuentro que brinda información para la mejora del estudiante y del docente (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Chávez y Martínez-Rizo (2018) resaltan el impacto de la interacción docente-discente al generar el desarrollo de procesos de diversa demanda cognitiva. Afirman que, aun cuando las tareas diseñadas por los docentes pueden implicar un desafío cognitivo, es en la interacción en el aula donde el docente puede favorecer el desarrollo de las mismas de manera profunda o superficial, dependiendo de las preguntas que plantee y que guíen el desarrollo y resolución de las tareas. Chamorro (2020) resalta que en el diálogo docente-alumno se provee información sobre los procesos de aprendizaje del idioma inglés con relación no solo a los elementos cognitivos sino también afectivos. El conocimiento integral de sus capacidades y fragilidades posibilita al estudiante generar estrategias de metacognición que lo encaminan hacia la planificación, monitoreo y reflexión de sus objetivos y pasos para lograrlo.

Prieto (2008) resalta la importancia de reflexionar sobre la diversidad a nivel social y cultural que se encuentra en un salón de aprendizaje ya que cada estudiante tiene diferentes características y potencialidades que el docente deben tomar en

cuenta al momento de evaluar y de seleccionar las tareas y los instrumentos de evaluación buscando promover el pensamiento divergente y la complementariedad de las opiniones. El docente desde su práctica evaluativa tiene la capacidad de poder personalizar el proceso pedagógico para que responda las características y ritmos de cada uno de sus alumnos a través del diálogo e interacción con el alumno, quien a su vez puede, a partir de la información que recibe, ajustar sus propios procesos de aprendizaje (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Sin embargo, si bien los docentes comprenden la necesidad de personalizar la evaluación, tienen dificultad sobre cómo evaluarlos para responder a sus características y necesidades. Faustino et al. (2013) resaltan que la experiencia del docente determina la capacidad para identificar y determinar técnicas e instrumentos evaluativos que aportan y enriquecen la evaluación en el espacio áulico. Señala además la dificultad de diferenciar la evaluación formativa de la sumativa a nivel práctico, así como la falta de conocimientos para elaborar evaluaciones auténticas con instrumentos acordes, genera que se priorice el uso de la evaluación tradicional, resaltando la necesidad de formación docente continua.

## **7. PRINCIPIOS Y CONDICIONES DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS**

Ahumada (2005b) resalta la dificultad que experimentan los docentes al seleccionar e implementar prácticas evaluativas que respondan a la evaluación auténtica de los procesos pedagógicos. Inclusive, afirma que las condiciones reales en las escuelas no permiten responder a las características formativas de la evaluación.

En primer lugar, se presentan dificultades a nivel administrativo, entendiéndose por esto la normatividad que rige desde las políticas de evaluación del estado como las políticas de las instituciones educativas junto con los contextos laborales, que incluyen la carga horaria y horario de trabajo, el número de alumnos en el espacio áulico y contar con espacios físicos adecuados para realizar su labor. Estas condiciones dificultan u obstaculizan la implementación propuesta de la evaluación formativa y auténtica (Ahumada, 2005a; Ravela et al. 2017).

En segundo lugar, se presentan dificultades relacionadas con la limitada presencia del tema de evaluación y procesos evaluativos en las instancias de formación profesional. Comprender la evaluación como componente neurálgico del proceso educativo requiere colocarlo como elemento central en los planes de formación docente tanto a nivel de estudios superiores como de formación y acompañamiento continuo en instituciones educativas. La falta de comprensión profunda de este elemento del currículo genera ambigüedad, tensión tanto a docentes como a alumnos e inclusive la continuidad de las prácticas rutinarias de los docentes (Ravela, et al. 2017; Díaz-Barriga, 2018). Los principios que guían la formación deben tomar en cuenta no solo el desarrollo de los contenidos, sino también, la concreción en la práctica, el compromiso social y moral de la docencia y el trabajo colaborativo (Cid, 2021).

En tercer lugar, se destaca la soledad en la que se desarrolla el trabajo docente como obstáculo para una implementación más coherente entre la teoría y práctica de evaluación alternativa (Cabana-Granados et al. 2022). Ravela et al. (2017) incide en la falta de condiciones con relación al espacio y tiempo que requieren los docentes para desarrollar el trabajo colaborativo, pero además hace referencia a una cultura individualista en la cual el compartir conocimientos y experiencias entre los docentes no se comprende como una herramienta crítica de mejora sino posiblemente como innecesaria. Es importante cambiar la comprensión de la enseñanza hacia una mirada abierta de las aulas y de los procesos que suceden dentro de ellas. Abrir las puertas para lograr la observación de pares, la retroalimentación entre docentes y la mejora personal, del equipo docente y de la institución educativa.

En cuarto lugar, el poco reconocimiento social y económico con el que cuentan los docentes, las dificultades que encuentran en las aulas, las demandas sociales, sumado a la exigente carga laboral en las instituciones educativas genera desaliento y pocos estímulos para motivar al docente a la mejora. Es necesario en ese aspecto, que las organizaciones educativas y en general, los sistemas educativos reflexionen sobre las condiciones e incentivos que necesitan implementar con la mirada centrada en el docente.

Además de lo mencionado, se resalta la complejidad de las prácticas evaluativas ya que estas responden no sólo a factores explícitos como las normas, regulaciones administrativas y condiciones de trabajo de los maestros, sino además a factores implícitos, tales como las concepciones que sobre la evaluación desarrollan los docentes y que los llevan a implementar determinadas prácticas evaluativas que no siempre tienen el efecto deseado en los alumnos (Prieto y Contreras, 2008). Faustino et al. (2013) coinciden y señalan la existencia de factores internos en las instituciones educativas tales como tiempo de los docentes, infraestructura, recursos y materiales adecuados y factores externos, tales como cancelación de las clases, huelgas y movilizaciones que afectan la planificación de la evaluación. Resaltan, que más allá de las percepciones docentes sobre evaluación que guían su práctica, los factores externos relacionados con la falta de tiempo para evaluar de manera individual, número de alumnos por aula, recursos tecnológicos como computadoras, etc. afectan el deseo de los docentes por aplicar una evaluación formativa y auténtica.

Ravela et al. (2017) resaltan asimismo el impacto que tienen los sistemas de evaluación y calificación nacionales y de las escuelas con relación a las prácticas evaluativas de los docentes y sobre el significado y sentido que tanto docentes como alumnos dan a la evaluación. Si bien se presentan como complementarias, las calificaciones tienen la desventaja de no poder describir con claridad los aprendizajes logrados por los estudiantes. La ambigüedad sobre qué se quiere que logren los estudiantes, que se entiende por desempeño satisfactorio o destacado y como realizar una adecuada retroalimentación pone al descubierto la falta de una aproximación sistemática a la evaluación de los aprendizajes.

Ahumada (2005b) aporta principios esenciales necesarios para desarrollar prácticas de evaluación auténticas.

Concebir la práctica evaluativa como un proceso continuo e inherente al proceso pedagógico por lo que las mismas actividades propuestas para la enseñanza aprendizaje son la que proveen de evidencia y vivencias del avance en el logro de las competencias. En la misma línea, promover el uso de múltiples y variadas técnicas e instrumentos que puedan dar cuenta de los diferentes componentes del

saber, tales como mapas conceptuales, semánticos, portafolios, pruebas de libro abierto y situacionales, trabajos de investigación, ensayos, etc.

Brindar retroalimentación que promueva el logro de niveles de adquisición de las competencias cada vez más profundos y complejos partiendo del conocimiento previo de los estudiantes buscando propiciar la reflexión y mejora de sus procesos. Así mismo, la mirada del error se debe comprender como parte inherente del aprendizaje y se debe evitar generar sanciones sobre el mismo.

Generar sinergia entre el proceso pedagógico y la evaluación lo que permite una construcción conjunta del aprendizaje utilizando técnicas como la autoevaluación y la coevaluación posibilitando el protagonismo del discente, de los pares y una evaluación transparente y criterios establecidos y comunicados a los estudiantes (e incluso contruidos de manera colaborativa entre docentes y alumnos de acuerdo al contexto y objetivos propuestos).

Reconocer la interconexión entre las funciones diagnóstica, formativa y sumativa de la evaluación como clave para mantener la continuidad del proceso evaluativo. Resaltando siempre que, desde la mirada de la evaluación para el aprendizaje, las funciones diagnóstica y formativa presentan mayor importancia.

## **SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO**

### **CAPITULO I: DISEÑO METODOLÓGICO**

En este apartado se presenta el diseño metodológico de la investigación con relación a los objetivos, categorías e instrumentos utilizados.

#### **1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN**

El presente estudio tiene un enfoque cualitativo cuya finalidad es descubrir e interpretar una realidad a través de las interpretaciones de sus actores basados en una lógica y proceso inductivo (Hernández et al. 2010). Se busca de esta manera analizar las prácticas evaluativas de los maestros en su entorno natural tal como suceden, es decir, en la escuela, utilizando para la recogida de datos de diferentes materiales que describen el quehacer diario, los desafíos que afrontan y los significados para las personas (Rodríguez et al. 1999). La subjetividad presente en la investigación cualitativa se considera un factor clave para la comprensión del caso analizado (Stake, 2007).

La investigación se encuentra en la categoría descriptiva pues tiene como objetivo conocer los elementos y relaciones que constituyen la práctica evaluativa en un momento y espacio determinado para poder conocerla y comprenderla (Stake, 2007). La investigación cualitativa describe e interpreta la realidad educativa para comprender su complejidad de acuerdo a los significados que los agentes le otorgan (Bisquerra, 2009). El investigador observa los sucesos y eventos

buscando no llamar la atención sobre sí mismo sino buscando conocer cómo se desarrollan las prácticas en lo cotidiano. Es planificado y a la vez, abierto a las nuevas situaciones que permiten comprender de manera más profunda el objeto de investigación.

## **2. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación busca dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo son las prácticas evaluativas de los docentes de 5° y 6° de primaria del área de inglés de una institución educativa privada de Lima?

Objetivo general: Analizar las prácticas evaluativas de los docentes de 5° y 6° de primaria del área de inglés de una institución educativa privada de Lima.

Objetivos específicos:

1. Describir las características de evaluación y los tipos de instrumentos utilizados por los docentes para la recogida de información del desempeño de los estudiantes.
2. Explicar los roles que asumen el docente y los estudiantes en el proceso de evaluación.
3. Identificar las convergencias/divergencias entre las prácticas evaluativas de los docentes con el Proyecto Educativo de la Institución educativa.

## **3. CATEGORÍAS Y DIMENSIONES DEL FENÓMENO A OBSERVAR**

La investigación se organiza en dos categorías cada una con sus correspondientes subcategorías. Las categorías del estudio determinadas en la investigación son las que se muestran en la Tabla 7:

Tabla 7. Categorías y subcategorías de investigación

Categoría	Subcategorías	
Evaluación del aprendizaje	Función ¿Cuál es el papel de la evaluación?	(Diagnóstica, Formativa, Sumativa)
	Momentos y frecuencia ¿Cuándo se evalúa?	(Inicial, continua, final)
	Agentes ¿Quién evalúa?	(Heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación)
	Objeto de evaluación ¿Qué se evalúa?	(Competencias, contenidos, habilidades, actitudes)
	Finalidad de la evaluación ¿Para qué se evalúa?	(Recojo de saberes, regular, certificar).
	Método de evaluación ¿Cómo y con qué se evalúa?	(Técnicas, instrumentos, nivel cognitivo)
Prácticas evaluativas de los docentes	Retroalimentación	(Oportuna, eficaz, individual, grupal)
	Contexto ¿Cómo es el ambiente de evaluación?	(Seguro, confianza)
	Sistema de evaluación de la institución	(Política, normas)

Elaboración propia

#### 4.MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Se utiliza el estudio de casos ya que su propósito es realizar un estudio en profundidad de un fenómeno complejo y obtener conocimiento exhaustivo y cualitativo de los hechos, centrándose en el poder comprender los significados que se atribuyen en el contexto de enseñanza aprendizaje. (Martínez, 1988). Resulta de gran utilidad porque permite extender el conocimiento sobre el tema en un contexto determinado (Hernández et al. 2010). El estudio a realizar corresponde a un caso de tipo instrumental que nos permitirá explorar la mejor comprensión del objeto de investigación siendo el estudio de caso un instrumento para conseguir otros fines indagatorios (Bisquerra, 2009; Stake, 1998).

El presente estudio de casos es también de carácter interpretativo basado en la observación objetiva y el recojo de datos que permiten explorar los significados de los sucesos y generar interpretaciones (Stake, 2007). Se analiza la particularidad del caso, como situaciones únicas, experimentadas en un contexto determinado

buscando comprender cómo funcionan los elementos que interactúan para comprenderla desde distintos ángulos (Bisquerra, 2009).

El caso en esta investigación lo conforman las prácticas evaluativas de los docentes del área de inglés de los grados 5° y 6° de una institución educativa privada de Lima.

## 5. INFORMANTES

Se cuenta con la participación de dos docentes del área de inglés en los grados de 5° y 6° de primaria (V ciclo de educación básica regular) de una institución privada de Lima que representan la totalidad de docentes que enseñan en los grados y ciclo mencionado. Los informantes han sido seleccionados considerando los siguientes criterios de inclusión; desempeño en la modalidad de tiempo completo en la institución, mínimo de cuatro años en la docencia en educación básica en primaria en el área de inglés, que hayan sido inducidos en la propuesta pedagógica de la escuela especialmente con relación a la evaluación y que acepten de manera voluntaria participar en el estudio. Para la elección de los informantes, se ha tomado en cuenta la capacidad operativa de recogida y análisis de la información y contar con una muestra que nos permita entender el fenómeno a investigar (Hernández et al. 2010).

Los informantes participan del estudio de manera voluntaria y firmaron el protocolo de consentimiento informado. Para guardar el anonimato, se le asigna un código a cada participante, P1 y P2. Las características de los docentes informantes se muestran a continuación en la tabla 8:

Tabla 8. Características de los docentes informantes

Código	Nivel	Grado	Ciclo	Área	Años de servicio	Inducción en la I.E.
P1	Primaria	5°	V	Inglés	Más de 4	Si
P2	Primaria	6°	V	Ingles	Más de 4	Si

Elaboración propia

## **6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN**

Se utilizó la observación como técnica central de investigación con el objetivo de registrar las prácticas evaluativas de los docentes presentes en las sesiones de clase. Se observaron 4 sesiones de clase por docente participante. Cada sesión cuenta con una duración de 50 minutos (tiempo definido como hora pedagógica en la institución). Las sesiones fueron seleccionadas en momentos de inicio, mitad y fin de las unidades planificadas de acuerdo a lo informado en los documentos de planificación y previa coordinación con los docentes.

La observación permite generar una interpretación directa y constante de los sucesos de investigación en el entorno natural de desarrollo. La observación implica explorar con profundidad los hechos o fenómenos a través de todos los sentidos generando una reflexión permanente del observador. El tipo de observación a llevar a cabo pertenece a la categoría de observación no participante donde el observador se mantiene externo al hecho o fenómeno. De esta forma se logra obtener mayor profundidad en los detalles recogidos a través de la observación y se plantea desde una mirada distinta y complementaria a la de los informantes.

El proceso de observación es rigurosamente planificado y responde a los objetivos de la investigación (Casanova, 2007). Así mismo, la rigurosidad va de la mano con la flexibilidad necesaria para poder comprender e interpretar el hecho de acuerdo a las categorías planteadas y en los momentos más idóneos para la recogida de información de acuerdo a la complejidad del caso (Stake, 2007). Se utiliza la ficha de observación como instrumento esencial de recojo de información validado por el juicio de expertos y ajustado según las recomendaciones. A fin de organizar la recogida de información, se codifican las Fichas de Observación de cada participante de la siguiente manera: FO-01 y FO-02.

Como segunda técnica de recojo de información se utilizará el análisis documental ya que se ha previsto la revisión de documentos oficiales elaborados por la institución tales como el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional para conocer la propuesta pedagógica, así como las programaciones y los instrumentos de evaluación que los maestros utilizan. De esta manera

podremos recoger información sobre las actividades que los docentes proponen para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Respecto de ello se puede decir que el análisis documental es una actividad sistemática, objetiva y planificada que consiste en examinar y analizar las comunicaciones (escrita o visual) o documentos en un contexto determinado (Bisquerra, 2009; Díaz y Sime, 2009). El objeto de estudio son los documentos y el instrumento de recojo de información es la matriz de análisis documental que recoge criterios básicos sobre evaluación.

El análisis documental es una fuente confiable y útil para conocer las intenciones de los autores. La información es fácil de obtener y cuentan con un alto grado de fiabilidad ya que los registros no dependen de la memoria del autor. Una desventaja es que puede presentar información limitada. El análisis documental permitirá complementar y contrastar la información obtenida por otras fuentes (Bisquerra, 2009; Díaz y Sime, 2009; Boud, 2007).

El análisis documental implica seleccionar y recolectar los documentos necesarios para la investigación, clasificarlos, analizarlos y realizar la interpretación y síntesis sobre la realidad analizada (Bisquerra, 2009). A partir de ello, se realizó la triangulación de fuentes en base a las dos categorías: evaluación del aprendizaje y prácticas evaluativas. En ese sentido, para Casanova (2007) se trata de la utilización de diferentes fuentes para contrastar los diferentes datos e información obtenidos por medio de diversas técnicas para la validación de contenido.

La Matriz de Análisis documental (MAD-1) permitió registrar la información obtenida por medio del análisis documental. Los documentos seleccionados corresponden a la gestión educativa y pedagógica de la institución educativa y se analizan en base a las categorías y sub categorías definidas tal como lo muestra la Tabla 9:

Tabla 9. Matriz de Análisis Documental

Categoría : Evaluación				
Subcategoría	Documento 1	Documento 2	Documento 3	Documento 4
	Proyecto Educativo Institucional (Documento que permite ordenar y dar sentido al funcionamiento de las I.E.)	Marco Curricular (Documento de concreción de la propuesta pedagógica de la I.E.)	Plan Anual (Documento de planificación anual que orienta el accionar del docente durante todo el trayecto escolar de un año)	Unidad de Aprendizaje (Documento de planificación de corto plazo que presenta la secuencia de sesiones y actividades a realizar en un tiempo determinando)
Función ¿Para qué se evalúa? Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Momentos y frecuencia ¿Cuándo se evalúa? Evaluación inicial, continua y final. Agentes ¿Quién evalúa? Heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación.				
Categoría : Prácticas evaluativas				
Subcategoría	Documento 1	Documento 2	Documento 3	Documento 4
	PEI	Marco Curricular	Plan Anual	Unidad de Aprendizaje
Objeto de evaluación ¿Qué se evalúa? Finalidad de la evaluación ¿Para qué se evalúa? Método de evaluación ¿Cómo y con qué se evalúa? Técnica, instrumento, consignas, tareas Retroalimentación Contexto ¿Cómo es el ambiente de evaluación? Sistema de evaluación de la institución Condiciones de la evaluación (Recursos, carga docente, etc.) Elaboración propia				

La validación de los instrumentos elaborados para la investigación es solicitada a jueces expertos en el área de evaluación de acuerdo a la recomendación de la asesora y la escuela de posgrado. La solicitud se envía con un tiempo prudencial para facilitar la tarea de revisión y se realiza la validación del instrumento con relación a los siguientes criterios:

**Coherencia:** Nivel de correspondencia lógica entre los objetivos, categorías, subcategorías y el ítem a observar.

**Pertinencia:** Selección de ítems indispensables para responder al problema de investigación.

**Claridad:** El indicador se comprende con facilidad y no presenta ambigüedad ni vacíos de información.

Las recomendaciones brindadas permitieron redactar con mayor precisión algunos de los ítems y responder de manera más específica a las categorías y subcategorías. Así mismo, a partir de los aportes se logra enfocar con mayor

claridad aspectos esenciales para la observación de las prácticas evaluativas de los docentes.

## **7. PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación considera principios éticos que guían el desarrollo de la misma y que conforman la base de los criterios de acción que buscan garantizar el bienestar de los participantes. La Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica de la PUCP, señala como un principio clave, el respeto a los participantes del estudio y, en segundo lugar, en la beneficencia y no maleficencia ya que se centra en actuar promoviendo el bien de los participantes. Se toma en cuenta así mismo, la justicia, la integridad científica y responsabilidad. Los docentes son invitados a participar de manera voluntaria (conocimiento informado) y se vela por su confidencialidad. Se realiza un proceso de reflexión constante buscando velar porque los participantes no se vean perjudicados de manera alguna por la investigación. De igual manera, la institución educativa a través de la directora del plantel brindó la autorización, previa recepción del protocolo, para realizar la investigación y poder contar con la documentación requerida.

## **CAPÍTULO II: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

A partir de los hallazgos encontrados en las observaciones de clase y el análisis documental se ha previsto la presentación de la discusión y análisis de resultados correspondientes a cada una de las subcategorías.

### **1. CATEGORÍA: EVALUACIÓN**

#### **1.1. Subcategoría: Función de la evaluación**

Se puede observar que los docentes participantes (P1) y (P2) desarrollan la evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que la evaluación sumativa o evaluación del aprendizaje se realiza por lo general, al culminar la unidad, periodo o cierre de algún contenido o habilidad trabajada.

De acuerdo con las guías de aprendizaje empleadas por los docentes se aprecia que aproximadamente un 20% de las sesiones de clase al trimestre se destinan para realizar la evaluación sumativa. Ambos tipos de evaluación se encuentran presentes en la planificación, explícitamente diferenciados con relación a la función que desarrollan, a los tiempos, momentos y condiciones (MAD-1).

Sin embargo, algunas de las sesiones de clase observadas dan cuenta de limitaciones que los docentes participantes presentan al implementar la evaluación formativa con relación a aspectos tales como, realizar una retroalimentación oportuna y descriptiva, contar con criterios de evaluación definidos y comunicados a los estudiantes y/o presentar actividades de evaluación de variada demanda cognitiva (FO-P1; FO-P2).

Los hallazgos encontrados se alinean con los aportes de Ravela et al. (2017), Martínez-Rizo (2012) y Anijovich y Gonzales (2011) quienes reconocen la complejidad que implica implementar la evaluación formativa y resaltan carencias en las prácticas evaluativas de los docentes relacionados a la manera de proveer retroalimentación, a la falta de criterios precisos al momento de valorar las evidencias recogidas, la subjetividad al momento de calificar, entre otras.

Mediante la observación a los docentes en sus prácticas evaluativas, se puede evidenciar el uso de algunas estrategias de evaluación formativa desarrolladas durante dichas sesiones como son, el recojo de evidencias de aprendizaje a través del diálogo, de preguntas orales y de la observación.

En ese sentido el docente informante (P1) realiza preguntas constantemente a los alumnos durante una sesión de clase para conocer lo que recuerdan, comprenden e interiorizan de lo trabajado en la sesión o en sesiones previas (FO-P1). El docente (P1) pregunta sobre el contenido trabajado (de acuerdo con lo observado corresponde al tema de analogías) y pide a los alumnos definan el concepto, brinden ejemplos, comparen y contrasten el concepto con otros similares, etc. Utiliza la explicación oral y Power Point como un recurso de apoyo visual para que los alumnos recuerden lo aprendido. Durante el desarrollo de ésta, el docente pregunta, explica, monitorea y guía el avance de la tarea asignada a los estudiantes respecto del tema (FO-P1).

De acuerdo con estos hallazgos se puede encontrar una cercanía con los aportes de López (2020) y Díaz-Barriga y Hernández (2004), cuando refieren que el uso de las preguntas y de la observación continua facilitan al docente evaluar su propio proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje del discente. Dicha actuación se desarrolla de manera informal y provee información valiosa al docente para conocer el desempeño de los estudiantes. En ese sentido, promover el uso de técnicas variadas, formales e informales favorece la práctica de la evaluación formativa por lo que debe ser considerada de manera más sistemática como elemento importante al planificar e implementar la evaluación.

Una segunda estrategia de evaluación formativa encontrada en las prácticas evaluativas de los docentes se refiere a la alineación entre las actividades de enseñanza y aprendizaje planificadas por el docente con las evaluaciones que desarrollan en el marco de la asignatura del inglés como segunda lengua. En esta investigación se encontró que los docentes alinean sus evaluaciones con las actividades que diseñan para realizar en el aula. El segundo docente informante (P2) utiliza fichas de comprensión lectora y oral a manera de práctica para el

desarrollo de las habilidades planificadas que son similares a las que el mismo docente emplea como evaluación sumativa en el cierre del proceso de aprendizaje.

La evaluación de la competencia de Comprensión oral (Listening) utiliza el mismo tipo de texto, la misma complejidad a nivel de vocabulario y tipo de preguntas, así como el mismo tipo de instrumento (FO-P2). Esto evidencia que existe una alineación a nivel de contenido y de demanda cognitiva entre lo que se desarrolla en la sesión de clase y lo que el docente evalúa. Este hallazgo se relaciona con lo señalado por Faustino et al. (2013) con relación a la alineación entre la tarea diseñada por el docente, las expectativas de logro expresadas en el currículo con lo desarrollado en la sesión de clase. En ese sentido se considera oportuno dar importancia a la alineación en tanto se va recogiendo información de acuerdo a los parámetros del currículo escrito.

Otra estrategia de evaluación formativa observada es la comunicación a los estudiantes de los objetivos de la sesión. Al iniciar la clase, los docentes comunican oralmente los objetivos, los registran en la pizarra o en los recursos pedagógicos que se utilizan en la clase (Power Point, papelógrafo, etc.) (FO-P1; FO-P2).

Asimismo, las Guías de Aprendizaje contienen los objetivos planificados para cada una de las sesiones y se encuentran en la plataforma digital de la institución educativa de modo que los estudiantes cuentan con las expectativas de aprendizaje esperadas y con los materiales pedagógicos con anticipación a las sesiones de clase (MAD-1). Sin embargo, no se encuentran en las sesiones de clase espacios destinados a dialogar con los alumnos sobre las metas y verificar la comprensión de las mismas. Sobre este aspecto, Ravela et al. (2017) alertaba que no se trata únicamente de establecer la expectativa de aprendizaje, sino de lograr que los alumnos la comprendan y le encuentren sentido para que tenga un impacto positivo en el aprendizaje. Por ello, es crucial disponer de espacios en las aulas para discutir y explicitar la comprensión de los objetivos de aprendizaje. De igual manera, es importante discernir si el inicio de la sesión es siempre el mejor momento para compartir las metas o si se abren otros espacios de acuerdo al objetivo pedagógico que se espera lograr.

Respecto a la evaluación sumativa, se utiliza para dar cuenta y certificar el avance del logro de las competencias. Se presentan al término de un periodo (trimestre en este caso) o al cierre de una unidad. Los resultados de las evaluaciones sumativas se registran en la plataforma digital de aprendizaje de la institución educativa. La escala de calificación utilizada es la escala literal (AD, A, B y C) de acuerdo a lo determinado por la institución en coherencia con la norma que regula la evaluación de los aprendizajes del Minedu (RVM- 094-2020-Minedu). Tanto este documento, así como los documentos institucionales dan cuenta de las expectativas de logro y la descripción general de los niveles de logro requeridos de acuerdo a la escala. Siguiendo los protocolos señalados en los documentos institucionales, los docentes deben ingresar las calificaciones de los estudiantes de manera regular y continua en la plataforma de aprendizaje de la institución educativa de manera que estén siempre disponibles para padres y estudiantes (MAD-1).

En este sentido, contar con un espacio formal para mantener a estudiantes y padres de familia informados sobre los logros y espacios de mejora encontrados a lo largo del periodo escolar es un elemento fundamental para lograr un trabajo más articulado y colaborativo entre la escuela y la familia con miras a lograr mejores resultados de aprendizaje.

Por otro lado, en las observaciones de clase se pudo apreciar el gran interés de los estudiantes por conocer sus calificaciones.

Al terminar las presentaciones orales o las evaluaciones escritas, se observa que los estudiantes solicitan en varias oportunidades al profesor la calificación que han obtenido. “Profesor, ¿Cuánto me saque?; ¿Qué nota tengo?; ¿Cuándo nos dará las notas? “. El profesor responde a todas las solicitudes explicando que les brindará las calificaciones en otro momento, más adelante o que deben esperar. Algunos alumnos insisten y el profesor les explica nuevamente que recibirán las calificaciones más adelante (FO-P1).

Esta situación refleja la importancia que los alumnos le asignan a las calificaciones lo cual se relaciona con lo encontrado por Azis (2015) quien señala que, tanto para los docentes como para los estudiantes, las calificaciones son consideradas una parte muy valiosa del aprendizaje y reflejan el logro del estudiante. De igual manera, esta situación hace visible que la cultura de la institucional determina no sólo las prácticas evaluativas sino también el significado e importancia que los estudiantes les otorgan (Hidalgo y Murillo, 2017; Cabana-Granados et al. 2022). De acuerdo con los hallazgos, es conveniente resaltar que la tendencia a centrarse en las calificaciones resta oportunidad para revisar, discutir y generar espacios de reflexión y retroalimentación en las aulas. Así mismo, una cultura escolar con tendencia hacia la calificación evidencia una falta de capacidad para proveer información a los estudiantes sobre sus desempeños más allá del uso de las notas.

Los documentos de planificación analizados (Plan anual, Unidad de Aprendizaje y Guías de Aprendizaje) contienen de manera explícita la evaluación sumativa. Los docentes planifican y comunican a los estudiantes y padres de familia las fechas de las evaluaciones, los contenidos y habilidades a evaluar y en algunos casos las rúbricas o instrumentos de evaluación a ser utilizados valiéndose para ello de medios formales de comunicación de la institución educativa (Plataforma digital, agenda del alumno y cuadro de tareas del salón de clase) (MAD-1). Se proveen espacios, tiempos determinados y condiciones para la mismas (distribución de las carpetas, ambiente de silencio, trabajo individual, entre otros) a diferencia de las evaluaciones formativas que están presentes en la dinámica regular de las sesiones de clase. La planificación y comunicación de la evaluación coincide con los lineamientos sobre evaluación que la institución educativa sostiene (MAD-1). Sin embargo, es interesante resaltar que la institución educativa no explicita las consideraciones que los docentes participantes implementan al momento de realizar la evaluación sumativa, tales como el ambiente de silencio, el trabajo individual del alumno, carpetas en filas separadas, etc. (FO-P2).

Antes de iniciar la evaluación sumativa, la docente (P2) coloca en la pizarra y explica de manera oral las indicaciones a tener en cuenta al momento de rendir la prueba de Comprensión escrita, tales como:

“Guardar silencio en todo momento, tener lápiz y borrador a mano, si terminan la prueba antes del horario indicado deben trabajar en el folder del curso en silencio para no afectar a los demás estudiantes que siguen rindiendo la prueba”. Las carpetas están distribuidas en filas, se espera que los alumnos trabajen de manera individual y en el tiempo determinado. Al término de la evaluación, no se destinan espacios para la retroalimentación ni se indica cuándo se desarrollará la misma. Se percibe un ambiente de cierta tensión en el aula que se evidencia por medio de las expresiones de los estudiantes cuando la docente anuncia la evaluación. Los estudiantes expresan su preocupación y negativa cuando el docente les comunica que tendrán una evaluación en esa sesión de clase (FO-P2).

En esa línea de acción, Chamorro (2020) alertaba sobre los factores emocionales que están en juego y afectan el aprendizaje de una segunda lengua, tales como la ansiedad, el miedo o la preocupación que se generan por la misma naturaleza del proceso de aprendizaje de idiomas. Por ello, es crucial para los docentes tomar conciencia y reflexionar sobre el ambiente del aula, cómo este afecta el desempeño de los estudiantes y qué estrategias se pueden plantear para mejorarlo. En este sentido, se invita a una reflexión sobre la evaluación auténtica, que puede aportar en generar espacios significativos, contextualizados y con sentido para los estudiantes.

Con relación a la evaluación diagnóstica, no se observan espacios de implementación de la misma en las sesiones observadas debido probablemente a que, por lo general, esta se desarrolla al inicio del año escolar. Este hallazgo coincide con lo encontrado por Sarigöz y Fişne (2018) quienes señalan que la evaluación diagnóstica no se desarrolla tan comúnmente como la evaluación formativa y sumativa. Esta tendencia nos lleva a reflexionar sobre el valor que los docentes otorgan a la evaluación diagnóstica, la misma que utilizada de manera efectiva puede brindar información precisa y detallada sobre el nivel de los

aprendizajes al inicio de cada unidad, más allá de la información que provee al inicio del año escolar.

### **1.2 Subcategoría: Momentos y frecuencia de la evaluación**

Con relación a la subcategoría de momentos y frecuencia de la evaluación y que responde a la pregunta ¿Cuándo se evalúa? se observa que la evaluación de los docentes informantes (P1) y (P2) tiene características de procesual y continua, en tanto está presente durante el proceso pedagógico y conlleva a decisiones y acciones del docente que le permite ajustar y regular su planificación. Esta valoración del proceso que conlleva a un ajuste y regulación se observa con mayor regularidad respecto a una valoración de los avances a nivel grupal.

Esto se evidencia en las sesiones de clase donde uno de los participantes (P1) realiza una evaluación sumativa y al notar por los comentarios de los alumnos que el tiempo dado para realizar una tarea de comprensión oral no les permitía cumplir con la misma, detuvo el desarrollo de la evaluación para dar tiempo a los alumnos de terminar la primera parte de la evaluación antes de pasar a la segunda sección. Los estudiantes aprovechan el espacio brindado para poder continuar y terminar la tarea solicitada (FO-P1).

Sin embargo, no se observan ajustes o la reorientación de prácticas pedagógicas y evaluativas con respecto a estudiantes de manera individual más allá de brindar ciertas condiciones para rendir las evaluaciones como darles mayor tiempo para terminarlas o apoyarlos de manera más cercana durante las mismas. No es frecuente observar la reorientación de estrategias de enseñanza y aprendizaje o la reprogramación de prácticas pedagógicas y evaluativas que respondan a las necesidades individuales de alumnos que las requieren (FO-P1; FO-P2; MAD-1). Es importante mencionar que para la institución educativa uno de los principios curriculares de la evaluación se relaciona con la flexibilidad y adaptación que podrían darse desde la planificación a la práctica evaluativa (MAD-1).

Lo expresado coincide con lo señalado por Chamorro (2020) quien destaca la necesidad y responsabilidad de los docentes por entender la diversidad en el aula no como una problemática sino como una oportunidad que busca responder a los diferentes estilos de aprendizaje con estrategias variadas de enseñanza. Genera por tanto una gran preocupación el no contar con evidencia de estrategias y ajustes en las propuestas evaluativas tomando en cuenta dicha diversidad en el aula.

Este hallazgo invita a realizar una profunda reflexión a nivel institucional sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y de evaluación formativa en las aulas. Cabe resaltar que la institución educativa presenta el aprendizaje diferenciado como uno de sus principios pedagógicos y evaluativos centrales en su propuesta por lo que en este aspecto se encuentran divergencias con la propuesta de evaluación de la institución educativa.

Respecto a la evaluación al cierre de una unidad o periodo, los lineamientos presentes en los documentos institucionales señalan que la evaluación es un proceso constante y continuo de recojo de información que no solo se enfoca en la situación final del estudiante en un periodo sino al proceso completo de aprendizaje lo que permite la mejora del mismo. Por ello no cuenta con periodos o semanas predeterminadas para realizar la evaluación (MAD-1). Lo cual resulta valioso para la formación de todo estudiante ya que como se ha venido sosteniendo, por medio de la evaluación formativa, el docente puede hacer un mejor seguimiento.

Sin embargo, en la práctica se observan semanas específicas dentro del trimestre en las que se cuentan con un mayor número de evaluaciones sumativas de las distintas competencias del área de inglés (FO-P1; FO-P2). Este hallazgo presenta una divergencia con relación a las características centrales de la evaluación de acuerdo al proyecto educativo con las prácticas evaluativas encontrados en las aulas. Por ello, lo presentado invita a seguir indagando para comprender y analizar las causas de la existencia de estas prácticas y puede llevar a una reflexión sobre la naturaleza y características de la evaluación formativa.

### **1.3. Subcategoría: Agentes ¿Quién evalúa?**

En lo concerniente a la subcategoría de agentes involucrados en la evaluación y que responde a la pregunta ¿Quién evalúa?; se observa una predominancia de la heteroevaluación del docente al estudiante. Si bien a nivel de documentos de planificación, se encuentra presente en las Guías de Aprendizaje algunos momentos destinados a la autoevaluación y coevaluación (MAD-1), en las sesiones de clase observadas no se presentan espacios ni tiempos destinados para la coevaluación y autoevaluación (FO-P1; FO-P2). Este hallazgo coincide con las evidencias encontradas por Castillo y Cabrerizo (2010), Casanova (2007) y Achulla (2019) quienes resaltan que la heteroevaluación predomina en las aulas.

Faustino et al. (2013) señalan que, para implementar plenamente la evaluación formativa, los estudiantes deben participar del proceso de evaluación aprendiendo a valorar las evidencias de aprendizaje con grados de complejidad progresiva. En ese sentido, la poca o nula presencia de la coevaluación y la autoevaluación en las aulas afecta el desarrollo de la evaluación formativa y la capacidad de los estudiantes para participar como agentes activos de su propio aprendizaje, interfiriendo en el desarrollo de la responsabilidad, la motivación y la toma de conciencia para la mejora continua del propio aprendizaje. Todos estos aspectos no se condicen con las prácticas evaluativas aun estando presentes en la planificación.

De la misma manera, dado que la autoevaluación no se observa de manera regular en las sesiones de clase, no se encuentran indicadores que favorezcan que los estudiantes desarrollen la autorregulación del aprendizaje (FO-P1; FO-P2). La capacidad de los alumnos de planificar, de conocer los objetivos a lograr, de reflexionar sobre lo que han aprendido o dejado de aprender, de ajustar las estrategias que debe aplicar para mejorar sus niveles de desarrollo, son algunos de los indicadores que dan cuenta de la promoción del aprendizaje autónomo. De acuerdo a Castillo y Cabrerizo (2010) y Andrade y Brookhart (2016), la autorregulación del aprendizaje por medio de la autoevaluación conlleva a que el alumno pueda darse cuenta de los ajustes que debe realizar en su proceso de aprendizaje para poder lograr los aprendizajes esperados.

Por tanto, la carencia de espacios de autoevaluación planificada conlleva a una dependencia del profesor que limita la capacidad del alumno para desarrollar el autoaprendizaje, es decir, la capacidad de aprender a aprender, en el marco del ejercicio de la autonomía. En este sentido, la autorregulación no solo conlleva a la mejora de los procesos de aprendizaje en la escuela, sino que además permite un mejor desarrollo del autoconocimiento, de la autoestima y de la capacidad para responder y resolver problemas. De esta manera, la autorregulación se convierte en una estrategia para la vida.

## **2. CATEGORÍA: PRÁCTICAS EVALUATIVAS**

De acuerdo con los hallazgos encontrados en las observaciones de las sesiones de clase y el análisis de los documentos se ha previsto la presentación de la discusión y análisis de resultados correspondientes a cada una de las subcategorías. Tal como se muestra a continuación:

### **2.1 Subcategoría: Objeto de evaluación ¿Qué se evalúa?**

De acuerdo a lo estipulado por los documentos curriculares de la institución educativa que se encuentran alineados a los objetivos definidos por el currículo nacional (Minedu, 2016), se evalúa las competencias bajo el enfoque formativo (MAD-1).

La enseñanza y evaluación de las competencias asociadas al área de inglés, Comprensión oral (Listening), Comprensión escrita (Reading), Expresión oral (Speaking) y Expresión escrita (Writing), deben considerar un enfoque integrado, comunicativo y una evaluación balanceada de las competencias. Las competencias de Expresión y Comprensión oral se presentan de manera unificada en los documentos curriculares de la Institución educativa (MAD-1).

Como se señala en la tabla 10, la observación de las sesiones de clase nos permite identificar que existe un balance en la evaluación de las competencias asociadas al área de inglés desarrollada por los docentes con una tendencia a la evaluación de la competencia de Expresión oral (Speaking) (40%) por uno de los participantes (FO-P1).

Tabla 10. Número de competencias evaluadas del inglés como segunda lengua (FO-P1; FO-P2)

Competencias	P1		P2	
	Nº de evaluaciones	%	Nº de evaluaciones	%
Expresión oral (Speaking)	2	40	1	25
Comprensión oral (Listening)	1	20	1	25
Comprensión escrita (Reading)	1	20	1	25
Expresión escrita (Writing)	1	20	1	25
Total	5	100	3	100

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de las investigaciones sobre las competencias con mayor presencia en la evaluación en el área de inglés muestran algunas diferencias, aunque existe una coincidencia en la tendencia a una mayor evaluación de la competencia de Producción escrita (Writing). Ofodu y Olosegun (2017) coinciden y resaltan además la tendencia a evaluar la Comprensión escrita (Reading), mientras que Sarigöz y Fişne (2018), destacan que luego de la evaluación de la Producción escrita (Writing) se encuentra la evaluación de la Expresión oral (Speaking).

Los hallazgos encontrados en la presente investigación denotan una diferencia con relación a los resultados mencionados, si bien coinciden con una tendencia a la evaluación de la competencia de Expresión Oral de uno de los participantes (FO-P1). Se evidencia la práctica de una evaluación integral y balanceada de las distintas competencias del área por los docentes participantes, lo que aporta y promueve un adecuado desarrollo del aprendizaje. Las habilidades con mayor nivel de consolidación sirven como andamiaje para promover el aprendizaje de las demás habilidades. Por ejemplo, al leer diferentes tipos de textos, los alumnos adquieren vocabulario, ortografía y conocimiento de estructuras gramaticales que le permitirán escribir textos con mayor precisión y coherencia. De igual manera, cuando los estudiantes escuchan la lectura de cuentos realizada por el docente, toman conciencia de los sonidos que les permitirán más adelante poder expresarse con mejor fluidez y pronunciación.

El enfoque integral tanto de la enseñanza como de la evaluación promueve que se refuercen y consoliden los conocimientos y habilidades.

Por otro lado, la revisión de las Guías de Aprendizaje de los participantes posibilitó conocer las tendencias de evaluación de las competencias asociadas al área de inglés durante un periodo de tiempo determinado. Se analizaron las diez primeras semanas del tercer trimestre (este consta de 12 semanas). Como se observa en la tabla 11, los resultados evidencian un balance en las competencias evaluadas con una moderada tendencia a la evaluación de la competencia de Expresión oral (40%) por uno de los participantes (FO-P1) en el transcurso del tercer trimestre. Lo presentado refleja la coherencia entre la propuesta pedagógica de la institución con las prácticas evaluativas de los docentes al encontrar un enfoque integrado y balanceado en la evaluación de las competencias.

Tabla 11. Número de competencias evaluadas del inglés como segunda lengua (MAD-1)

Competencias	P1		P2	
	Nº de evaluaciones	%	Nº de evaluaciones	%
Expresión oral (Speaking)	2	40	2	17
Comprensión oral (Listening)	1	20	2	17
Comprensión escrita (Reading)	1	20	4	33
Expresión escrita (Writing)	1	20	3	25
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia

La diferencia que surge con alguna competencia que tiene mayor presencia en la evaluación puede estar asociada a las características de los docentes quienes se sienten más cómodos al evaluar aspectos que consideran más relevantes o en los que sienten que tienen mayor dominio sea por la formación que han recibido o por la experiencia del docente. Es una decisión que realiza el docente con relación a la evaluación.

Otro aspecto que resalta es la desigualdad que existe entre el número de evaluaciones sumativas realizadas por ambos docentes participantes (MAD-1). El docente informante (P1) realiza cinco evaluaciones en las primeras diez semanas del tercer trimestre, mientras que el docente informante (P2) realiza 12 evaluaciones. Un análisis más detenido permite identificar que el docente informante (P2) cuenta con la evaluación de tres evidencias de producción de textos que corresponden al mismo desempeño de la competencia de *Producción escrita* (Writing) que han sido seleccionadas para realizar la evaluación sumativa a diferencia del primer docente informante (P1) que selecciona una producción para realizar la evaluación sumativa.

Este hallazgo abre un camino de reflexión sobre la práctica evaluativa de los docentes con relación a las evidencias necesarias para evaluar con precisión el aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, Faustino et al. (2013), denotan la importancia de poder distinguir entre evaluación formativa y evaluación continua. La segunda permite el recojo de evidencia variada a lo largo del proceso, pero sin el enfoque formativo, podría convertirse en una tarea que no aporta significativamente a la mejora del proceso educativo.

En esa misma línea, tomando como referencia los aportes de Black y Wiliam (2018) el uso que se realice de la evaluación es lo que determina su función, sea formativa o sumativa. En ese sentido, se ve por necesario realizar una reflexión sobre el uso que se le da a los resultados e información recogida a partir de la evaluación. Si los estudiantes y docentes utilizan la información para reconocer fortalezas y puntos de mejora, así como las estrategias para avanzar, se están desarrollando estrategias de evaluación formativa lo cual incide positivamente sobre la enseñanza y aprendizaje.

Respecto a las consignas presentes en las evaluaciones y entendidas como los enunciados que el docente propone para que el estudiante realice, se observa que algunas de las pruebas escritas elaboradas por los docentes o adaptadas de recursos de distintas plataformas educativas carecen de enunciados o contienen enunciados con poca claridad y precisión. Esta situación genera que los docentes

deban describir y explicar oralmente en varias ocasiones a los estudiantes la tarea que deben completar.

Antes del inicio de la prueba escrita, el docente (P1) lee las instrucciones de la evaluación (competencia de Producción escrita, gramática) a los estudiantes y les pregunta si tienen alguna duda. Los estudiantes confirman la comprensión y se da inicio a la prueba. Sin embargo, desde el inicio, los estudiantes presentan dificultad para comprender la consigna por lo que el docente debe ir uno a uno respondiendo las preguntas y aclarando las dudas frente a la tarea por realizar; “¿Que tengo que hacer?, ¿Se puede elegir dos palabras o solo una?”, “¿Se pueden repetir las palabras?”, “¿Dónde debo escribir la respuesta?” (FO-P1).

Es posible que el diseño de las evaluaciones afecte la comprensión de las consignas al no contar con criterios técnicos pedagógicos para su elaboración. La claridad y precisión de las indicaciones puede también afectar el desempeño de los estudiantes.

Este hallazgo genera una reflexión sobre la calidad y validez como características claves que las evaluaciones deben tener a fin de poder reflejar con precisión el logro del aprendizaje de los estudiantes. Diseñar evaluaciones requiere formación profesional, práctica y trabajo colaborativo. Los docentes deben poder contar con el tiempo y espacio de trabajo conjunto de elaboración y revisión de instrumentos de evaluación que debe ser planificado y dispuesto desde la organización escolar. La responsabilidad del diseño no debe recaer solamente en los docentes, la institución educativa debe priorizar la formación del personal docente y poner a disposición condiciones y herramientas que promuevan el adecuado desarrollo de actividades de evaluación.

Respecto a los diferentes niveles de procesos cognitivos que se promueven a través de la evaluación, el análisis de las consignas permite identificar una tendencia a evaluar procesos de baja o moderada demanda cognitiva con relación

a las evaluaciones elaboradas o adaptadas por los docentes. Las consignas presentan tareas a realizar comprendidas en actividades que requieren recordar, reproducir, aplicar y/o demostrar que comprenden algún contenido o desarrollar alguna habilidad, tales como, determinar el significado de palabras de acuerdo al texto, completar las oraciones, identificar información de textos orales o escritos, inferir, reconocer ideas principales, dar ejemplos, o redactar un párrafo conteniendo una determinada estructura gramatical, entre otras.

Lo descrito comulga con el aporte de Ravela et al. (2017) sobre la predominancia de tareas de evaluación de baja demanda cognitiva. Sin embargo, no se debe restar valor a la memoria o a los procesos cognitivos básicos, todos son necesarios al momento de generar andamiajes para los aprendizajes más complejos, pero se debe promover una variedad de actividades y consignas que promuevan el pensamiento crítico y reflexivo.

En contraposición a lo observado en las evaluaciones sumativas, en las clases, se pudo comprobar la presencia de actividades de aprendizaje y evaluación formativas, auténticas y significativas que promueven el aprendizaje contextualizado y con variados niveles de complejidad cognitiva. Estas experiencias de aprendizaje plantean diferentes situaciones en la que los estudiantes deben resolver situaciones problemáticas y complejas relacionadas con su contexto familiar, escolar o comunitario que requieren evaluar los posibles cursos de acción de manera colaborativa para poder generar respuestas que propongan soluciones a las distintas situaciones.

El docente informante (P1) explica a los estudiantes que los alumnos de 1° tienen algunas dificultades para adaptarse al nuevo nivel de primaria. Ante esta situación, los alumnos realizan preguntas, recuerdan sus vivencias y dan opiniones e ideas. Juntos elaboran un plan para conocer a los alumnos, a las profesoras y conocer mejor la problemática.

A partir de este paso inicial, plantean diversas soluciones de manera colaborativa y las evalúan. Entre las posibles

soluciones, se elige crear un programa de mentoría que tiene como objetivo crear vínculos con los alumnos menores y ayudarles en el camino de adaptación al nuevo nivel. Los alumnos mentores proponen y coordinan espacios y tiempos de reuniones personales, actividades para facilitar la adaptación de los alumnos menores, definen maneras de evaluar el impacto de las tareas. Al término de cada encuentro, el docente (P1) genera espacios de reflexión y evaluación con sus alumnos y les pide que presenten un informe por escrito de los avances, dificultades y posibles cambios de acción de acuerdo a lo evaluado. El docente (P1) acompaña y guía el proceso desempeñando el rol de mediador del aprendizaje y brinda retroalimentación descriptiva a partir de las interacciones que observa, del uso y comunicación en el idioma tanto de manera oral como escrita durante el desarrollo de la actividad (FO-P1).

Esta y otras experiencias significativas y auténticas abren un campo de reflexión y exploración para los docentes sobre el impacto que genera el enseñar y evaluar en base a situaciones auténticas, retadoras, complejas, contextualizadas que requieren de la integración de varias capacidades y competencias y del trabajo colaborativo para poder dar respuesta al problema planteado. Tal como lo expresa Ravela et al. (2017) la evaluación auténtica permite integrar la evaluación y la enseñanza, en lugar de centrar la evaluación al cierre del proceso. La experiencia permitió apreciar la motivación de los discentes, la alineación de la enseñanza con la evaluación, uso de evaluación formativa y retroalimentación descriptiva. Lo más interesante fue observar que los alumnos dejaron de lado las preguntas sobre la calificación y se concentraron en la función de apoyar como mentores a la adaptación de los alumnos menores, y al hacerlo, desarrollaron las habilidades lingüísticas y comunicativas en inglés.

Una situación similar se observó en la sesión de clase del docente informante (P2):

A partir de la experiencia de un viaje de estudios a la ciudad de Arequipa en 6°, los padres de familia se muestran muy interesados por conocer el impacto de la experiencia en el aprendizaje de los estudiantes por lo que se decide realizar una presentación sobre los aprendizajes desarrollados a nivel de contenidos, habilidades, actitudes y valores tanto con relación a las áreas académicas y convivencia democrática. De manera grupal, se deciden los temas y productos a presentar de acuerdo a los intereses. Algunos elaboran un site para organizar las fotos del viaje por categorías y ponerlas a disposición de los padres de familia, otros generan itinerarios de viaje para las familias que desean visitar la ciudad, un tercer grupo elabora el presupuesto en base a los costos del viaje, entre otras actividades. La docente informante (P2) realiza la función de mediadora, realiza preguntas, cuestiona y provee retroalimentación descriptiva y oportuna que permite que los estudiantes expresen y comuniquen sus experiencias con precisión, coherencia y fluidez.

En el mismo sentido, se observa que los diálogos entre docentes y estudiantes son claves para propiciar espacios de desarrollo de procesos de diversa demanda cognitiva. Las preguntas de los docentes pueden despertar curiosidad y motivación, así como promover el pensamiento complejo.

El docente informante (P1) dialoga con sus alumnos sobre la tarea de conocer, comprender y crear un mito. En clase se recogen los conocimientos previos, se investiga sobre los diferentes tipos de mitos, se dialoga sobre los significados, propósitos y las funciones que cumplen los mitos en las culturas y en el mundo. Mientras se desarrolla la unidad. El docente plantea diferentes preguntas que se trabajan de manera individual, se discuten en parejas o con todos los estudiantes. El docente promueve la investigación, la reflexión y evalúa el aprendizaje a través de diversas preguntas que

promueven procesos de diferente demanda cognitiva; ¿Cuáles son los elementos que puedes incluir en tu mito?, ¿Porque los seleccionaste?, ¿Que ejemplos de mitos pueden brindar?, ¿Cuáles son los diferentes tipos de mitos?, ¿Cómo evolucionan los personajes y por qué? ¿Qué objetos simbolizan conceptos específicos en tu mito?, ¿De qué manera los mitos pueden ser utilizados para explicar el mundo natural y explicar los valores de las culturas? (FO-P1).

Los hallazgos coinciden Chávez y Martínez-Rizo (2018) quienes destacan que es en el aula y a través del diálogo del docente con los estudiantes que se puede promover procesos con variada demanda cognitiva. De esta manera, el docente tiene la facultad de poder generar preguntas que favorezcan el desarrollo del pensamiento complejo o superficial de acuerdo a los objetivos que se tengan. Es importante por tanto que los docentes planifiquen con detalle las preguntas que guiarán el proceso pedagógico dado que ello puede favorecer no solo la práctica de procesos cognitivos con alta demanda sino también espacios de desarrollo de la metacognición y autorregulación del aprendizaje. Con relación al aprendizaje del inglés, la interacción docente-estudiante provee información también sobre los aspectos afectivos que afectan el aprendizaje, por ello se acentúa más aún la importancia de la interacción docente estudiante a través del diálogo.

## **2.2. Subcategoría: ¿Cómo y con qué se evalúa?**

Con relación a las técnicas e instrumentos de evaluación identificados en las sesiones se evidencia que la técnica de interrogación con instrumentos tales como exámenes y/o pruebas objetivas son las de mayor presencia en la evaluación utilizados con un 40% y 50% de incidencia en las prácticas evaluativas (P1) y (P2) respectivamente.

Se encuentran Fichas de comprensión lectora y comprensión oral con preguntas de opción múltiple como instrumento de evaluación de mayor uso que responden a la Comunicación oral (Listening) y Comprensión de textos escritos (Reading) definidas por el currículo de la institución educativa. La competencia de Producción escrita (Writing) que incluye los componentes gramaticales, de ortografía, de uso

del lenguaje y vocabulario, se evalúan por medio de pruebas escritas con ejercicios para completar espacios en blanco, completar oraciones, así como producir textos respondiendo a tareas diseñadas por los docentes tales como las redactar una biografía o crear un mito (FO-P1). Los hallazgos se muestran a continuación en las tablas 12 y 13.

Tabla 12. Técnicas de evaluación para las competencias del área de inglés (FO-P1; FO-P2)

Técnica	P1		P2	
	Frecuencia de uso	%	Frecuencia de uso	%
De Observación	2	40	1	25
De Interrogación	2	40	2	50
Otras	1	20	1	25
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13. Instrumentos de evaluación para las competencias del inglés (FO-P1; FO-P2)

Instrumentos	P1		P2	
	Frecuencia de uso	%	Frecuencia de uso	%
Presentación Oral	2	40	-	-
Examen escrito	2	40	2	50
Tarea de Desempeño	1	20	1	25
Participación en clase	-	-	1	25
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia

La técnica de observación y otras técnicas se encuentran presentes, pero con menor regularidad. Se encuentran algunas tareas e instrumentos que promueven la evaluación formativa, pero aún con menor presencia, tales como el uso y comunicación de las rúbricas (FO-P1). La autoevaluación, la coevaluación, el uso de portafolios no se evidencian en las sesiones observadas.

Los resultados coinciden con los presentados por Sarıgöz y Fişne (2018) y Faustino et al. (2013), quienes resaltan la predominancia del uso de exámenes escritos en las clases de estudiantes de inglés reflejando una tendencia a la evaluación tradicional. De igual manera, Chamorro (2020) coincide y destaca que el uso de pruebas escritas y estandarizadas poseen la ventaja de ser sencillas de

implementar y calificar, presentan limitaciones al momento de buscar conocer los procesos cognitivos, afectivos, sociales y culturales como lo ofrece la evaluación formativa a través del uso de instrumentos tales como los role-play, las entrevistas, los proyectos grupales, entre otros.

Se corrobora, asimismo, lo planteado por Anijovich y Cappelletti (2017) cuando destacan la hegemonía del uso de exámenes en la evaluación del aprendizaje en primaria. Es la misma línea, Prieto (2009) nos lleva a una reflexión sobre el valor del proceso y no del producto, ya que se pierde un espacio para utilizar la evaluación formativa de manera más frecuente y conocer, así como los discentes aprenden y gestionan sus aprendizajes. Sin embargo, los autores Inbar-Lourie y Donitsa-Schmidt (2009), resaltan que las técnicas e instrumentos de evaluación alternativa encuentran su paso cada vez más en las aulas. En esta misma línea de pensamiento, se torna crucial repensar que factores que promueven o restringen la posibilidad de implementar técnicas e instrumentos de evaluación alternativa tales como, carga de trabajo de los docentes, la falta de un trabajo colaborativo y colegiado de los docentes, y la cultura evaluativa presente en la escuela., entre otras.

Respecto a los criterios de evaluación, se observa que es el docente quien construye o determina los criterios de evaluación sin la participación de los estudiantes. En algunos casos el docente comparte los criterios de evaluación presentes en las rúbricas durante la clase (FO-P1) o utiliza la plataforma de aprendizaje digital (MAD-1), lo cual evidencia la intención del docente por involucrar a los estudiantes en su aprendizaje, sin embargo, el lenguaje técnico en el cual han sido elaborados limita la comprensión de los alumnos por lo que se advierte dificultad para entender y utilizar los criterios. Esto se aprecia cuando el docente (P1) presenta la rúbrica a los estudiantes y les pide leerla por turnos, los estudiantes presentan gran dificultad para decodificar con fluidez algunos términos por lo que el docente opta por leer el mismo los criterios y los niveles de logro esperados y parafrasea los mismos con un lenguaje y vocabulario más cercano al nivel de comprensión identificado en el aula. (FO-P1). Con relación al segundo participante (P2), no se observa la presencia de criterios de evaluación ni la comunicación de

los mismos durante las sesiones (F0-P2), ni en los documentos de planificación y registro de los docentes (MAD-1).

Lo observado se alinea con lo mencionado por Ravela et al. (2017) quien señala que definir, compartir y explicar los criterios de evaluación a los estudiantes resulta tan complejo para los docentes que genera que esto casi nunca se realice. Sin embargo, el mismo autor resalta la importancia de generar esta práctica ya que de esta manera se promueve una evaluación más justa, eficiente y efectiva.

En la misma línea de pensamiento, si la evaluación tiene como una de sus características esenciales promover la autonomía por medio de la autoevaluación y de la coevaluación, es indispensable contar con criterios explícitos, compartidos e incluso elaborados con la participación de los estudiantes a fin de promover la gestión del propio aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2017; MAD-1). En este marco, lleva a la reflexión que el compartir los criterios de evaluación debe trascender la formalidad de realizarlo sino debe ser considerado como una estrategia esencial si se desea lograr mayor autonomía en los estudiantes. Especialmente por la complejidad que se presenta en la evaluación de una segunda lengua, los criterios deben ser compartidos con los estudiantes y entre los mismos docentes para así lograr mejor articulación y una evaluación más transparente y justa para todos los estudiantes.

Con respecto a cómo se diseñan y elaboran los instrumentos de evaluación, se aprecia que los docentes adaptan materiales que obtienen de plataformas que la institución educativa les provee especializadas en la enseñanza del inglés que se encuentran disponibles en internet. También es muy frecuente el uso de exámenes tipo estandarizados (past papers o ejercicios tipo) a manera de práctica previa a las evaluaciones que los alumnos rinden hacia el final del año en el 6° de primaria. Estos materiales responden a las competencias y desempeños del grado.

En esa línea, el hallazgo coincide con lo señalado por Swaie y Algazo (2023) cuando refiere que los docentes utilizan las evaluaciones estandarizadas como método predominante para preparar así a los estudiantes y lograr que obtengan buenos resultados en las pruebas lo cual nos lleva a pensar en la presión y el

impacto que la cultura de evaluación ejerce sobre las prácticas evaluativas de los docentes, quienes planifican y evalúan buscando alcanzar los resultados esperados en las pruebas externas.

En la observación de clase del docente participante (P1) se observa que el examen de comprensión oral presenta la misma estructura que el examen estandarizado que corresponde al grado, pero el docente adapta el tema y los diálogos del texto oral para que respondan a la motivación e intereses de sus alumnos y pueda lograr así captar mejor la atención de los mismos. Así mismo, es el mismo docente que narra el texto oral. Se observa también que las evaluaciones diseñadas por los docentes contienen un nivel menor de complejidad que las pruebas estandarizadas, tanto a correlación al número de preguntas, a las partes constitutivas de la prueba como al tiempo destinado para responder la misma (FO-P1; FO-P2). Lo descrito invita a reflexionar sobre la cultura evaluativa de las escuelas ya que, de acuerdo a los señalado por Hidalgo y Murillo (2017) estas influyen en las prácticas evaluativas de los docentes.

Así mismo, es posible que los docentes perciban la importancia que las evaluaciones estandarizadas presentan en la institución educativa, por lo que las pruebas tipo o past papers son comunes en la evaluación del inglés. Esto genera la necesidad de una reflexión y análisis más profundo sobre la función de la evaluación formativa desde la percepción del docente, ya que esta se puede entender como preparación para las evaluaciones sumativas o certificadoras designadas por la institución educativa.

Con relación al uso de estrategias de evaluación diferenciadas atendiendo a los diversos ritmos, niveles, estilos de aprendizaje de los estudiantes, se observa el uso de evaluaciones homogéneas para todos los estudiantes con relación al instrumento utilizado y a la tarea asignada. Sin embargo, se observan decisiones y ajustes en cuanto a consideraciones especiales con relación a condiciones para rendir la prueba, como, por ejemplo, al tiempo destinado y el acompañamiento cercano de los docentes durante la misma a los estudiantes que consideran necesitan más guía. Esto se evidencia en la sesión de clase (FO-P2) donde la docente participante se acerca a los estudiantes que ella considera necesitan

mayor apoyo tanto al inicio como en diferentes momentos durante la prueba para confirmar que hayan comprendido las indicaciones. De igual manera, busca hacerlos reflexionar y les provee algunas pistas para facilitarles el brindar respuestas adecuadas. Les proporciona mayor tiempo si es que lo ve necesario y revisa alguna de las respuestas con los alumnos al término del examen.

En ese sentido Chamorro (2020) destaca la necesidad de atender la diversidad presente en las aulas de enseñanza de una segunda lengua como práctica regular. La evaluación formativa puede brindar escenarios de éxito para todos los alumnos tomando en cuenta la diversidad de motivaciones, estilos de aprendizaje e intereses. Lo contrario puede afectar no solo el aprendizaje sino también la autoestima de los estudiantes.

### **2.3. Subcategoría: Retroalimentación**

Con relación a la retroalimentación, durante las sesiones de clase se evidencia el uso de estrategias de monitoreo, seguimiento y acompañamiento constante al trabajo que realizan los alumnos, los docentes participantes caminan constantemente alrededor del aula para escuchar, responder y aclarar dudas de los estudiantes con relación a las indicaciones sobre las actividades, tareas y contenidos educativos trabajados. Esta situación se observa tanto en las sesiones con predominancia de la evaluación formativa como sumativa donde los docentes repiten y aclaran las indicaciones brindadas sobre las tareas, refuerzan la confianza de los alumnos que lo requieren y brindan pautas o ideas para que los alumnos puedan responder las tareas adecuadamente (FO-P1; FOP2).

Sin embargo, sobre las características de la retroalimentación ofrecida, esta se centra por lo general en brindar valoraciones con respecto al trabajo realizado, tales como “muy bien hecho”, “felicitaciones” o algunas expresiones que den cuenta de la necesidad de mejorar el trabajo tales como “necesitas esforzarte más” o “debes completar la tarea a tiempo”. Se observa también la predominancia en el área de inglés de la corrección de errores gramaticales, de pronunciación y/o vocabulario (FO-P1; FO-P2). Lo descrito coincide con Ravela et. al (2017) al resaltar que los docentes intentan brindar retroalimentación formativa

reemplazando las calificaciones por expresiones positivas de logro. Sin embargo, estas brindan poca información a los estudiantes sobre que logran realizar, lo que necesitan mejorar y, sobre todo, cómo pueden mejorar la tarea realizada. Coincidiendo con los aportes mencionados, una comprensión más profunda de las características de la retroalimentación efectiva, tales como el grado de especificidad y descripción que se requiere, es necesaria para lograr desarrollar en los docentes y estudiantes un mejor conocimiento y control sobre sus propios procesos.

Con relación al momento en que se realiza la retroalimentación y si ésta cumple con las características de ser oportuna y eficaz, tomando en cuenta que los estudiantes puedan a partir de ella reconocer sus fortalezas, sus áreas de dificultad y los pasos concretos a seguir para mejorar aquello que se requiere, se observa que la retroalimentación formativa por lo general, no se realiza durante, al término o inmediatamente después en el caso de la evaluación sumativa. Esto se evidencia en la sesión del docente participante (P1) donde los alumnos realizan la presentación oral de la tarea indicada, que en esta sesión corresponde a presentar una biografía con apoyo de un Power Point, se observa que el docente durante la presentación corrige algunos errores con relación a la pronunciación, vocabulario o estructura gramatical de manera puntual y cordial.

El docente hace preguntas a fin de poder aclarar y profundizar algunas ideas y en ocasiones promueve que los estudiantes también realicen preguntas al alumno que expone. Así mismo, toma notas en un cuaderno sobre la presentación realizada. Terminada la presentación, el docente realiza una valoración general del trabajo del alumno por medio de adjetivos tales como, “muy bien” o “excelente”, se pide el aplauso de los compañeros y se continúa con la siguiente presentación. Es en estos momentos donde los estudiantes se paran y solicitan al profesor su nota o calificación. El profesor les responde que más adelante les dará las calificaciones. Esta respuesta no siempre permite que los estudiantes se sientan tranquilos, sino que en ocasiones siguen insistiendo para saber cuánto

han obtenido y cuando les darán las calificaciones. No hay alusión a un pedido de retroalimentación descriptiva por parte de los alumnos, solo la calificación. Así mismo, no se especifica cuándo ni cómo se brindará la retroalimentación (FO-P1).

Los momentos de evaluación sumativa contienen una riqueza formativa que es necesario explorar y explotar. En esta línea, el currículo nacional resalta el enfoque formativo de la evaluación ya sea con finalidad formativa o sumativa (Minedu, 2016). En este sentido, el proceso no concluye con la implementación de la evaluación ni con la determinación de las calificaciones, sino que es un continuo que le permite al docente evaluar los objetivos logrados, planificar el recojo de nuevas evidencias, reorientar sus prácticas pedagógicas o continuar con lo planificado y generar los nuevos objetivos. De esta manera se considera que vale la pena el esfuerzo de reflexionar sobre las posibles estrategias para potenciar los espacios de evaluación sumativa desde el enfoque formativo de evaluación.

Por otro lado, siguiendo con el análisis sobre la retroalimentación, en algunas sesiones se observa que los docentes brindan explicaciones de manera grupal a los estudiantes de acuerdo a los errores y fortalezas encontradas (FO-P1; FO-P2). Esta práctica observada en el aula da cuenta de la intención de los docentes por involucrar a los alumnos en la comprensión y revisión de sus producciones y aprendizajes. Sin embargo, en concordancia con lo destacado por Anijovich y Cappelletti (2017) estas acciones son insuficientes si se busca una retroalimentación formativa alineada a una comprensión constructivista del aprendizaje.

En ese sentido, se ve necesario generar los espacios para lograr una mejor comprensión de las características de la retroalimentación formativa acompañado de proveer las condiciones de trabajo necesarias a los docentes para realizarla son esenciales en todo proceso de mejora educativa. Reflexionar sobre la carga docente, el número de horas del plan de estudio designadas para el área de inglés, los recursos con los que se cuenta, la capacitación continua y efectiva de los

docentes y la cultura institucional son elementos a tener en cuenta si se desea profundizar en las mejoras de la calidad educativa en las instituciones.

Respecto a la gestión del error, se encuentran en las observaciones de clase distintas situaciones que demuestran posturas diversas frente a la gestión del error durante la enseñanza- aprendizaje y evaluación.

El docente (P1) comunica que la última pregunta se considera la pregunta "Bonus". Explica que, si la responden de manera correcta, algún error cometido en el examen se borra. Un estudiante pregunta; "¿Y si yo hago muchos errores?"; otro también se cuestiona; "¿Qué pasa si no la uso?"; a lo que el docente responde, "les recomiendo mucho que saquen una buena nota, si no terminan, se quedan durante el recreo". Ante ello un estudiante demuestra su preocupación respondiendo, "Ay, qué miedo". (FO-P1).

El mismo participante (P1) en otra situación de evaluación formativa, revisa con los estudiantes el avance en las tareas solicitadas, confirma la comprensión de la misma, realiza preguntas que llevan a los estudiantes a reflexionar sobre las respuestas dadas, modela las situaciones, promueve el trabajo colaborativo y la discusión en parejas antes de entregar los trabajos y brinda retroalimentación sobre los criterios de evaluación determinados (FO-P1).

En la sesión de clase observada segundo participante (P2), se observa que al término de la evaluación de *Comprensión escrita* (Reading), la docente utiliza algunos minutos antes del cierre de la sesión para preguntar a los alumnos las respuestas de opción múltiple que eligieron como correctas de la prueba escrita. Los alumnos responden y la docente confirma la respuesta correcta y pregunta sobre el porqué de la elección. Algunos alumnos explican las razones brevemente. Se percibe que se realiza de manera informal y rápida. Quedan dudas en los estudiantes que se evidencian al preguntarse entre ellos, pero no se provee el tiempo para poder discutir las diferentes opciones tomadas por los alumnos.

Si bien estos hallazgos demuestran la intención de los docentes por generar espacios de reflexión a partir del análisis de los errores por los mismos estudiantes, se observa en la práctica, diversas maneras de comprender y gestionar el error, en muchos casos señalando las faltas o penalizándolas pero sin profundizar en las causas o razones de las mismas lo cual coincide con lo señalado por Anijovich y González (2011) para quienes la interpretación y las acciones que se toman frente al error, están profundamente relacionadas con el significado que el docente le atribuye. De igual manera, resaltan la importancia que los docentes cuenten con referentes teóricos que les permitan cuestionar sus propias prácticas y profundizar en la comprensión del error como espacio de potenciación de la retroalimentación y de la metacognición.

En esa misma línea de pensamiento, esta práctica requiere regularidad, tiempo y sistematización tanto con relación a los docentes para que puedan identificar con precisión el tipo de error cometido y como tratarlo como a nivel de los estudiantes para que puedan fortalecer sus propias capacidades de autogestión y promuevan la mejora de su propio aprendizaje, por ello no se considera como una responsabilidad únicamente del docente, sino debe ser un objetivo de la institución educativa.

#### **2.4. Subcategoría: Ambiente de evaluación**

Sobre el ambiente de evaluación, se observa en las sesiones de clase de ambos participantes, un ambiente de respeto y confianza, donde los estudiantes expresan sus dudas, preguntas y necesidades con tranquilidad. Se percibe un diálogo constante abierto, considerado y atento entre los estudiantes y en la interacción con los docentes (FO-P1; FO-P2). Lo descrito coincide con lo señalado por Díaz-Barriga y Hernández (2004) sobre la importancia de establecer ambientes de seguridad donde los alumnos puedan reflexionar y expresar sus preguntas y comentarios ante sus pares y docentes con tranquilidad y confianza.

Los docentes (P1) y (P2) se acercan a los alumnos que levantan la mano y responden las preguntas generadas durante la evaluación. Muchos de los alumnos recurren al

profesor para aclarar dudas sobre las instrucciones dadas de forma oral por el docente o sobre las que se encuentran escritas en el examen. Si la pregunta se relaciona con las indicaciones, los docentes responden aclarando y dando ejemplos; si la pregunta se relaciona con las respuestas sobre contenidos de la evaluación, los docentes brindan solo algunas pistas e ideas para a los alumnos. Muchas de las intervenciones de los alumnos buscan confirmar que la respuesta que están dando sea la correcta. El docente asiente, da seguridad o realiza preguntas al alumno sobre algún concepto clave que pueda ayudarlos con la respuesta (FO-P1; FO-P2).

En esa misma línea, Chamorro (2020) destaca la ansiedad y nerviosismo que se genera en los estudiantes al momento de ser evaluados en la competencia de expresión oral. Este elemento fue tomado en cuenta en la sesión descrita a continuación.

El docente (P1) propone como tarea que los alumnos investiguen sobre una persona a la que admiran y les solicita que elaboren un PPT con la información clave sobre la persona y que se preparen para realizar una presentación oral. Les comunica con anticipación la fecha de la presentación y durante las sesiones de clase, explica, guía, acompaña y brinda retroalimentación a los estudiantes sobre el avance del trabajo. En la fecha de la presentación, les recuerda las pautas a seguir durante las presentaciones; “escuchen a sus compañeros con atención”, “hagan preguntas si necesita aclarar alguna duda” o “Aporten si tienen más información sobre el personaje”, y elabora con los alumnos una lista para definir los turnos de la presentación, cada alumno elige el momento en el que desea presentar su trabajo. Algunos estudiantes eligen ser los primeros, mientras que otros, eligen hacerlo hacia la mitad o hacia el final de la

sesión. Si bien se observa nerviosismo en los estudiantes, el hecho de tener la opción de elegir el momento en el que participan les parece adecuado y lo demuestran con expresiones de ánimo y alegría, tales como “Qué bueno”, “Bien”. (FO-P1).

En ese marco de análisis, se considera conveniente que los docentes tengan conciencia de cómo el factor afectivo influye en el aprendizaje del inglés y sobre todo que puedan proponer estrategias para fomentar la construcción de ambientes de aprendizaje seguros para todos los estudiantes.

Se presenta a continuación la discusión y análisis de resultados correspondientes a cada una de las subcategorías con relación a las convergencias y divergencias entre las prácticas evaluativas y el proyecto educativo de la institución a partir de los hallazgos encontrados en las observaciones de clase y en la revisión documental.

Con relación a la evaluación y sus funciones, se observa concordancia entre lo propuesto por el proyecto educativo y los documentos de planificación curricular desarrollados por los docentes. Se resalta la presencia, importancia y complementariedad de las funciones formativa y sumativa de la evaluación que se evidencian en los planes anuales, unidades y guías de aprendizaje donde se plasman expectativas de aprendizaje, momentos y tiempos e instrumentos de evaluación formativa y sumativa de manera explícita (MAD-1). No obstante, no se encuentra evidencia de evaluación diagnóstica, a pesar del carácter indagatorio y permanente que le otorga la institución educativa al inicio de cualquier unidad o proceso de aprendizaje, lo cual genera alerta acerca de la divergencia entre las prácticas de evaluación de los docentes con la propuesta educativa. Esto se observa tanto a nivel del análisis documental como a nivel de la observación de las sesiones de clase de los docentes participantes (FO-P1; FO-P2; MAD-1). Lo encontrado coincide con los aportes de Sarıgöz y Fişne (2018) con relación al limitado uso de la evaluación diagnóstica en la práctica evaluativa de los docentes.

La evaluación formativa, se encuentra presente de manera explícita en los documentos de gestión curricular y en los documentos de planificación curricular de la institución educativa, lo cual evidencia convergencias entre la propuesta del proyecto educativo y la intención de implementación de la evaluación formativa en las prácticas evaluativas de los docentes en el aula (MAD-1). No obstante, si bien los docentes desarrollan la evaluación formativa en las aulas, se observa aun limitaciones con respecto a una adecuada implementación de la misma con respecto a algunos elementos básicos como la retroalimentación y la práctica de la metacognición. Se observa, además, una tendencia a la evaluación tradicional en las prácticas evaluativas de los docentes en el aula, lo que genera divergencias con la propuesta pedagógica de la institución. A pesar de ello, es importante mencionar que la evaluación auténtica se presenta en las aulas a través del diseño y planificación de la evaluación en base a situaciones retadoras, motivantes, con problemáticas que reflejan el contexto real de los alumnos, lo cual coincide con lo propuesto por el proyecto educativo (FO-P1; FO-P2; MAD-1).

Si bien la retroalimentación tiene un lugar significativo en la propuesta educativa y se esto se evidencia en las sesiones de clase, los documentos de planificación no presentan espacios ni momentos planificados para brindar retroalimentación de calidad a los estudiantes generando divergencias con las expectativas propuestas por el proyecto educativo (FO-P1; FO-P2; MAD-1).

Respecto a la evaluación sumativa de las competencias del idioma inglés, se observa a través del análisis documental y de la observación a las sesiones de clase que existe cierto alineamiento entre las expectativas de aprendizaje del grado con las evaluaciones formativas y sumativas (FO-P1; FO-P2; MAD-1). Por otro lado, el registro y comunicación de las expectativas de logro y de los resultados de la evaluación sumativa se plasman de manera regular en la plataforma pedagógica digital de la institución, la misma que está a disposición de los estudiantes y padres de familia, lo cual converge con la propuesta de la institución educativa.

Con relación a los principios de la evaluación, centralidad y progresión de los aprendizajes, se encuentra convergencia entre lo planteado por la institución educativa y lo observado en las sesiones de clase y en los documentos de

planificación. El desarrollo progresivo de las capacidades de los estudiantes se hace evidente a través del análisis de los planes anuales, guías de aprendizaje e instrumentos de evaluación que muestran el desarrollo de los aprendizajes en un lapso de tiempo (FO-P1; FO-P2; MAD-1). No obstante, se encuentran divergencias con relación al principio de flexibilidad, que implica el poder adecuar y adaptar la evaluación ya las características y necesidades de los estudiantes. Algunos de los documentos de planificación curricular solicitan al docente determinar las estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación a tomar en cuenta, pese a ello, no se observan estrategias de evaluación que respondan a las diferencias en el aula (MAD-1), lo cual genera divergencias con lo propuesto por el proyecto educativo.

Con relación a los agentes que evalúan, se observa convergencia entre lo propuesto por el proyecto educativo y la planificación de la evaluación realizada por el docente, ya que encuentran momentos y espacios específicamente programados para la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación (MAD-1). Sin embargo, este hallazgo se contradice con lo encontrado en la observación de las sesiones de clase donde predomina la heteroevaluación del docente a los estudiantes (FO-P1; FO-P2) demostrando divergencias con lo propuesto a nivel del proyecto educativo con las practicas evaluativas en el aula.

Respecto a las técnicas e instrumentos de evaluación identificados en el análisis documental se encuentra la presencia de variadas técnicas e instrumentos de evaluación lo que converge con lo propuesto por el proyecto educativo (MAD-1). No obstante, en la práctica evaluativa en el aula, se encuentra mayor presencia de instrumentos tales como exámenes y pruebas objetivas lo que evidencia divergencias con lo estipulado por la institución educativa respecto de la práctica evaluativa en el aula. Dicho hallazgo coincide con lo señalado por Faustino et al. (2013), quien encuentra una tendencia a la evaluación tradicional en la enseñanza del inglés.

Con relación a los roles e interacción entre docentes y alumnos, se encuentran convergencias entre lo propuesto por la institución y las prácticas evaluativas de los docentes. Enmarcado en la pedagogía del acompañamiento y del encuentro, el

docente establece con claridad su rol central como facilitador y guía constante del aprendizaje, mediando de manera eficaz y respetuosa al alumno en un ambiente de confianza y seguridad que le permite ir desarrollando progresivamente el rol protagónico, activo, la autonomía y la gestión de su propio aprendizaje. Esto se evidencia a través de la observación de las sesiones de aprendizaje y del ambiente de respecto, seguridad y confianza desarrollado en el aula (FO-P1; FO-P2).



## CONCLUSIONES

1. Se puede concluir a partir de la investigación desarrollada, que las prácticas evaluativas de los docentes del área de inglés del 5° y 6° grado de primaria se caracterizan por desarrollar tanto la evaluación formativa como la evaluación sumativa. Por lo tanto, los docentes evalúan y toman decisiones a fin de lograr la mejora de los aprendizajes y a la vez, evalúan para certificar y determinar las calificaciones de los estudiantes.
2. Tanto la evaluación formativa como la sumativa se encuentran presentes desde la planificación y en las sesiones de clase explícitamente diferenciadas respecto a las funciones, tiempos, momentos y condiciones en las que se desarrollan. La evaluación formativa está presente predominantemente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje mientras que la evaluación sumativa está presente al cierre de un período o unidad de aprendizaje.
3. Se concluye asimismo que se presentan limitaciones al momento en que los docentes implementan la evaluación formativa, lo que se evidencia en la falta de una práctica regular de retroalimentación descriptiva efectiva y oportuna, la falta de explicitación y comprensión de los objetivos de aprendizaje, el limitado uso de variados instrumentos de evaluación y la predominancia de la heteroevaluación. La calificación tiene un lugar importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto para los estudiantes como para los docentes lo cual brinda algunas características de la cultura evaluativa de la institución.
4. Las prácticas evaluativas de los docentes presentan una adecuada alineación entre la enseñanza y la evaluación sin embargo se observa la prevalencia de tareas de baja o mediana demanda cognitiva. Se caracterizan además por la predominancia de la heteroevaluación en las aulas lo que afecta la capacidad de autorregulación y gestión del aprendizaje por parte de los estudiantes.

5. Las competencias asociadas al área de inglés (Comprensión oral y escrita, Producción escrita y Expresión oral) se evalúan de balanceada e integrada. Sin embargo, se presenta una tendencia al uso de instrumentos tradicionales, tales como los exámenes escritos especialmente al momento de evaluar las competencias de Comprensión lectora y Comprensión auditiva. Predominan los exámenes objetivos de respuesta múltiple o con ejercicios para completar. La producción escrita se evalúa con el uso de exámenes con preguntas abiertas y cerradas.
6. Si bien hay una tendencia a la evaluación tradicional, se evidencia la presencia de la evaluación auténtica y significativa en las aulas. Los docentes diseñan y evalúan de manera formativa a través de situaciones auténticas y significativas que motivan, promueven el trabajo colaborativo y el desarrollo de procesos reflexivos y cognitivos más complejos. Así mismo, ponen en juego el uso de diversas capacidades para dar respuesta o solución a las situaciones problemáticas planteadas. Sin embargo, estas prácticas evaluativas no se encuentran con aun con la frecuencia esperada y carecen de instancias de evaluación formales y regulares.
7. Los docentes determinan sus prácticas evaluativas considerando factores tales como, la formación y experiencia profesional, los conocimientos sobre el área, al nivel de competencia de sus alumnos y la presencia de evaluaciones externas estandarizadas en la escuela.
8. Con relación a los roles que cumplen docentes y estudiantes en la evaluación del aprendizaje, se concluye que los docentes son mediadores y certificadores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta doble función complejiza la tarea de evaluación de los docentes presentando tendencia al uso de actividades e instrumentos tradicionales. Con relación a los estudiantes, se concluye que cuando el contexto es el adecuado para un aprendizaje auténtico y significativo, los estudiantes participan como sujetos activos que gestionan sus propios aprendizajes. Sin embargo, cuando las actividades de evaluación son poco significativas, los estudiantes tienden a enfocarse más en la calificación que en el desarrollo del aprendizaje.

9. Respecto a las convergencias y divergencias de las prácticas evaluativas encontradas con el proyecto educativo, la institución cuenta con lineamientos generales sobre evaluación presentes en los documentos curriculares, institucionales y de planificación que definen y dirigen la evaluación y prácticas evaluativas hacia una evaluación formativa que se comprende desde la complementariedad con la evaluación sumativa. En ese sentido, se concluye que las prácticas evaluativas de los docentes convergen con lo propuesto por la institución educativa en tanto se desarrolla la evaluación formativa en las aulas. No obstante, las estrategias de evaluación formativa y auténtica aún presentan limitaciones y carencias en la implementación lo que genera divergencias con la propuesta institucional.
10. La atención a la diversidad propuesta por el proyecto educativo de la institución enmarcada desde la planificación e implementación de una evaluación flexible que valora y respeta las características y necesidades personales de los estudiantes, no se presenta de manera regular en los documentos de planificación y en las prácticas evaluativas de los docentes lo que genera divergencias con lo propuesto por la institución educativa.

## RECOMENDACIONES

1. Se recomienda contar con un mayor número de investigaciones sobre las prácticas evaluativas de los docentes en primaria tanto en instituciones privadas como públicas tomando en consideración las perspectivas y vivencias de los distintos agentes educativos, como son los estudiantes, los padres de familia, los líderes pedagógicos, etc. para poder contar con una visión global de las prácticas evaluativas diversos contextos y conocer las tensiones o convergencia entre ellas.
2. Si bien la institución educativa cuenta con lineamientos sobre evaluación que guían la práctica evaluativa, se ve por necesario indagar sobre las percepciones de los docentes sobre evaluación para poder realizar una mejor alineación entre los planteamientos de la institución y las prácticas evaluativas de los docentes en las aulas. ya que aún se presentan limitaciones y carencias en la implementación lo que genera divergencias con la propuesta institucional. En la misma línea, se sugiere abrir espacios de reflexión y análisis de las propias prácticas evaluativas y generar estrategias de formación, desarrollo y acompañamiento docente en la planificación e implementación en las aulas que permita una mejor alineación.
3. A nivel metodológico se recomienda complementar las técnicas utilizadas en este estudio, la observación de las sesiones y el análisis documental con la técnica de la entrevista para profundizar en el conocimiento de las prácticas evaluativas desde diversas perspectivas y agentes.

## REFERENCIAS

- Achulla, R. (2019). *La práctica evaluativa de los aprendizajes en el área de comunicación del nivel secundario desde las percepciones de sus principales actores*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13861>
- Ahumada, A. (2005a). La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (45), 11-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>.
- Ahumada, A. (2005b). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Paidós.
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 8(1). <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/400905>
- Alonzo, D., Davison, C., & Harrison, C. (2023). Editorial: Exploring classroom assessment practices and teacher decision-making. *Frontiers in Education*, 4, 4-6. <https://10.3389/feduc.2023.1098892>
- Álvarez, J. (2008). Evaluación en el aula en una enseñanza centrada en competencias. En Gimeno, J. (Ed.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (206-233). Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (Ed.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (206-233). Ediciones Morata.
- Andrade, H., Brookhart, S.M. (2016). The Role of Classroom Assessment in Supporting Self-Regulated Learning. In: Laveault, D., Allal, L. (Eds). *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation. The Enabling Power of Assessment*, 4. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_17)
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Arias, C., & Maturana, L. (2005). Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 10(1), 63-91. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.3051>
- Archbald, A. & Newmann, F. (1988). *Beyond Standardized Testing: Assessing Authentic Academic Achievement in the Secondary School*. Eric.
- Azis, A. (2015). Conceptions and practices of assessment: A case of teachers representing improvement conceptions. *TEFLIN Journal*, 26(2).
- Black, P. (2013). Pedagogy in Theory and in Practice: Formative and Summative Assessments in Classrooms and in Systems. In D. Corrigan, R. Gunstone, & A. Jones (Eds.), *Valuing assessment in science education: Pedagogy, curriculum, policy*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-6668-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-94-007-6668-6_11)

- Black, P. J., & William, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education*, 25(3), 551-575. <https://10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. <https://10.1080/02602930600679050>
- Cabana-Granados, S., Camargo-Hernández, H., & Colina-Chacín, M. (2022). Prácticas evaluativas del profesorado en los niveles de básica secundaria de las sedes de la Institución Educativa Ciro Pupo Martínez. *Revista UNIMAR*, 40(1), 152-174. <https://doi.org/10.31948>
- Calatayud, M. (2019). Una oportunidad para avanzar hacia la evaluación auténtica en Educación Física. *Retos*, 36, 259-265. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.6754>
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los Aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Cambridge International (2019). *Assessment for Learning*.
- Casanova, M. (2007). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Education.
- Cueto, S., Ramírez, C., León, J., & Paín, O. (2003). *Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en Matemática en una muestra de estudiantes de sexto grado de Lima* [Libro electrónico]. GRADE. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/530-oportunidades-deaprendizaje-y-rendimiento-en-matematicas-en-una-muestra-de-estudiantes-del-sexto-grado-de-primaria-de-lima/>
- Chamorro, M. (2020). Influencia de la Evaluación Formativa en el Aprendizaje de los Idiomas Extranjeros. *Societas*, 22(1), 1-16. <https://doi.org/10.48204/j.societas.v22n1a1>
- Chávez, Y., & Martínez Rizo, F. (2018). Evaluar para aprender: hacer más compleja la tarea a los alumnos. *Educación Matemática*, 30(3). <https://www.scielo.org.mx/pdf/ed/v30n3/1665-5826-ed-30-03-211.pdf>
- Cid, M. (2021). Assessment and classroom learning: discontinuities between theory and practice. In M. Geat & V. Piccione (Eds.), *Nuovi paradigmi, nuovi stili, nuove sfide educative* (pp. 131-145). Roma Tre-Press.
- Díaz, F., & Barriga, A. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. McGraw Hill
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. (2018). El currículo desde una perspectiva socio constructivista: Retos y realidades. *Temas de educación*, 24(2), 171-186

- Faustino, C., Kostina, I., & Vergara, O. (2013). Assessment Practices in the English and French Component of a Foreign Language Teacher Education Program. *Lenguaje*, 41 (2), 353-382.
- García, A., Aguilera, M., Pérez, M., & Muñoz, G. (2011). Evaluación de los aprendizajes en el aula. *Opiniones y prácticas docentes de primaria en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Gimeno, J. (2007). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. (9a. ed.). Morata.
- Gómez, L., Muriel, L., & Londoño-Vásquez, D. (2019). Prácticas evaluativas en la escuela. Una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Aletheia*, 11(1), 37-68. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S214503662019000100037](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S214503662019000100037)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGRAWHILL / Interamericana Editores.
- Hernandez-Nondarse, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? *Educare*, 21(1), 420-446.
- Hidalgo, N., & Murillo, F. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 15(1). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Inbar-Lourie, O., & Donitsa-Schmidt, S. (2009). Exploring classroom assessment practices: The case of teachers of English as a foreign language. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 16(2), 185-204. <https://doi.org/10.1080/09695940903075958>
- Ineed (2015). *Evaluación y tránsito educativo. Estudio de propuestas de evaluación en las aulas de educación primaria y media en Uruguay*. Resumen Ejecutivo.
- Jara-Henriquez, M., & Jara-Coat, P. (2018). Concepciones y Prácticas Evaluativas Declaradas por los Docentes en Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de Carácter Permanente. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 2(12), 59-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200059>
- Litwin, E., Palou de Maté, C., Calvet, M., Herrera, M., & Pastor, H. (2003). Aprender de la evaluación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1(1), 167-177. <https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/4965/n01a11litwin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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://doi.org/10.18175/vys1.2.2010.01>
- López-Pastor, F. (2013) Nuevas perspectivas sobre evaluación en educación física. *Revista de Educación Física*, 3(29).

- Martínez, J., Borko, H., Stecher, B., Luskin, R., & Matt Kloser (2012). Measuring Classroom Assessment Practice Using Instructional Artifacts: A Validation Study of the QAS Notebook, *Educational Assessment*, 17:2-3, 107-131. <http://dx.doi.org/10.1080/10627197.2012.71551>
- Martínez-Rizo, F. & Mercado, A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(1), 17-32. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S160740412015000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S160740412015000100002&lng=es&tlng=es)
- Mercado, A. & Martínez-Rizo, F. (2014). Evidencias de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primaria de Nuevo León. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 537-567.
- Mellado, M., & Chaucono, J. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado en el contexto mapuche. *Actualidades investigativas en Educación*. 15(3). [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032015000300316](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000300316)
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación del Perú (2020). R.V.M. 094-2020-MINEDU. Norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes de Educación Básica.
- Monereo, C., Castelló, M., & Gómez, L. (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza. La evaluación como herramienta de cambio educativo: Evaluar las evaluaciones*. Graó.
- Monteiro, V., Mata, L., & Santos, N. (2021). Assessment Conceptions and Practices: Perspectives of Primary School Teachers and Students. *Frontiers in Education*. <http://10.3389/educ.2021.631185>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje (1.ª ed.)*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://casadelibrosabiertos.uam.mx/gpd-evaluacion-delaprendizaje-y-para-el-aprendizaje.html>
- Ofodu, G. & Olusegun, O. (2017). Evaluating the linguistic and pedagogical skills of English language teachers in a multilingual milieu. *Journal of Current Discourse and Research*, 5(1), 79-81.
- Oramas, A. (2020a). Concepción sobre la práctica evaluativa que realizan los profesores en la modalidad a distancia. *Revista Encuentros*, 18(2), 26-41. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/2317/2246>
- Oramas, A. (2020b). Práctica evaluativa de los profesores de la Universidad Nacional Abierta. *Unavisión: Revista del Centro Local Carabobo*. 1(9), 131-157. <https://bit.ly/3sNPDnm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). Evaluación del aprendizaje en la Unesco. Garantía de un aprendizaje efectivo y relevante para todas las personas.

- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Colihue.
- Picaroni, B. (2009). *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*. Universidad Católica del Uruguay y Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación [GTEE-PREAL].
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: Un problema a develar. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 245-262. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200015&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200015&script=sci_abstract)
- Ravela, P. (2010). La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria de América Latina. En Wainerman, C. & Di Virgilio, M. (Comp.) (107-126). *Enfoques y prácticas*. Manantial.
- Ravela, P., Leymoní, J., Viñas, J., & Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta Educativa*, (41), 20-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041712004>
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017) *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro.
- Ravela, P. (2022). *Aportes para la revisión de las prácticas de evaluación de los aprendizajes*. Organización Internacional del Trabajo.
- Ruay, R., & Campos, E. (2020), Estrategias de evaluación de profesores de inglés en centros escolares. *Diálogos sobre Educación*, 11(20). <https://doi.org/10.32870/dse.vi20.586>
- Santos-Guerra, M. (2013). *Evaluar es comprender*. Magisterio del Río de la Plata.
- Sarıgöz, İ. & Fişne, F. (2018). English language assessment and evaluation practices in the 4th grade classes at mainstream schools. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 380-395.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Rand McNall.
- Scriven, M. (2013). *The Foundation and Future of Evaluation*. Information. Age Publishing.
- Siarova, H., Sternadel, D., & Mašidlauskaitė, R. (2017). *Assessment practices for 21st century learning: review of evidence, NESET II report*. Publications Office of the European Union. <https://10.2766/71491>
- Stiggins, R. (2004). New Assessment Beliefs for a New School. *Phi Delta Kappan*. 86, 22-27.
- Stiggins, R. (2017). *The Perfect Assessment System*. ASCD.

- Swaie, M. & Algazo, M. (2023). Assessment purposes and methods used by EFL teachers in secondary schools in Jordan. *Frontiers in Education*.
- Vandeyar, S., & Killen, R. (2007). Educators' Conceptions and Practice of Classroom Assessment in Post-Apartheid South Africa. *South African Journal of Education*, 27(1), 101-115
- Wiggins, G. (2014). Authenticity in assessment redefined and explained. Authenticity in assessment, (re-)defined and explained - Authentic Education.
- William, D. (2013). Assessment: The Bridge between Teaching and Learning. *Voices from the Middle*, 21(2), 15-20
- Zambrano, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión- Chile* [Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/284147>



## APÉNDICE

### Apéndice 1: Proceso de evaluación de la tesis

Actividad académica	Docentes evaluadores	Fecha
Socialización del plan de tesis en el curso de Cultura investigadora	Patricia Escobar	17 de noviembre 2020
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de Tesis 1	Carol Rivero Gimena Burga	11 de abril 2023
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1	Claudia Achata Lileya Manrique Harryson Lessa	13 de junio 2023
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2	Carol Rivero PUCP Lorena Gómez UPTC Marcelo Pérez U. Chile	26 de setiembre 2023
Socialización del avance de tesis (interpretación de los resultados y conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2	Gimena Burga PUCP Dra. Mónica Manhey. U. Chile <a href="mailto:mmanhey@u.uchile.cl">mmanhey@u.uchile.cl</a>	21 de noviembre 2023
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor.	Monika Camargo	11 de diciembre 2023
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase al jurado	Monika Camargo	17 de diciembre 2023
Revisión del jurado (aprobación)		



## **Apéndice 2: Registro de Validación para el experto**

El presente documento tiene como objetivo solicitar la validación de los instrumentos elaborados para el desarrollo de la investigación a fin de obtener el grado de Magíster en Educación con mención en Currículo de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

A continuación, usted podrá encontrar las indicaciones para la validación de la ficha de observación de clase que tiene como objetivo: Registrar las prácticas evaluativas de los docentes en el espacio de enseñanza y aprendizaje. Se presenta así mismo, la matriz para el análisis documental que permitirá recoger información a través de los documentos institucionales y de planificación.

Los criterios de validez que se han seleccionado son los siguiente:

- **Coherencia**

Nivel de correspondencia lógica entre los objetivos, categorías, subcategorías y el ítem a observar.

- **Pertinencia**

Selección de ítems indispensables para responder al problema de investigación.

- **Claridad**

El indicador se comprende con facilidad y no presenta ambigüedad ni vacíos de información.

En ese sentido, se han elaborado ítems en función de los criterios mencionados que permiten revisar y validar cada uno de ellos. Se presenta el instrumento (Ver Ficha de Observación de Clase) en la que usted podrá encontrar las categorías y subcategorías correspondientes a los objetivos específicos planteados junto con las definiciones. Se le solicita realizar el mismo proceso para la Matriz de Análisis documental (ver Matriz de Análisis Documental) que se encuentra en el mismo documento

Se ha colocado, asimismo, al lado derecho del documento, espacios para la validación de los ítems por criterio a los que deberá completar con Si o No y realizar algún comentario adicional si lo ve conveniente. adjunto.

Le agradezco poder completar el siguiente cuadro con sus datos:

Nombre y Apellidos	
Formación Académica	
Área de experiencia profesional	
Cargo actual	
Institución	

En caso tenga alguna pregunta le agradezco comunicarse conmigo a través del correo: mmarion@sanpedro.edu.pe o a mi celular 989026771.

Muchas gracias,

Marcelle Marion

1. Instrumento de Validación: Ficha de Observación de clases.

Tesis:  
Prácticas evaluativas de los docentes de 5° y 6° de primaria del área de inglés de una institución educativa privada de Lima.  
Marcelle Marion

Ficha de observación de clases							
Nombre del Profesor(a): Fecha:							
Curso: Idioma de instrucción de la clase:	¿El ítem es lo suficientemente claro?		¿Los ítems son coherentes con los objetivos, categorías y subcategorías?		¿El ítem es pertinente?		Comentarios
Nivel: Nombre de quien realiza la observación:	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
<b>Categorías : Evaluación</b>							
<b>Subcategorías: Función ¿Cuál es el papel de la evaluación?</b>							
El docente desarrolla la evaluación diagnóstica (recojo de saberes previos) y reorienta su práctica pedagógica de acuerdo a la data recogida.							
El docente desarrolla la evaluación formativa a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje y reorienta sus prácticas de manera oportuna de acuerdo a la data recogida.							
El docente desarrolla la evaluación sumativa con fines de certificación y acreditación de los aprendizajes.							
<b>Subcategorías: Momentos y frecuencia ¿Cuándo se evalúa?</b>							
El docente desarrolla la evaluación inicial al comenzar la unidad/trimestre y utiliza la data para la reorientación del aprendizaje.							
El docente evalúa de manera continua durante las sesiones de clase siendo esta inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje.							
El docente realiza la evaluación final al término de una unidad/periodo.							
<b>Subcategorías : Agentes ¿Quién evalúa?</b>							
El docente promueve espacios para la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.							
Otros agentes distintos al docente-alumno realizan la evaluación del aprendizaje							

Categorías : Prácticas Evaluativas							
<b>Aspecto Introdutorios</b>							
El objetivo de la evaluación es compartido/comunicado con claridad a los estudiantes.							
Los estudiantes conocen y comprenden los criterios de evaluación previo a la evaluación.							
Los criterios de evaluación son construidos de manera participativa con los estudiantes.							
Existe coherencia entre lo que se enseña/como se enseña y lo que se evalúa/como se evalúa							
<b>Subcategorías : Objeto de evaluación ¿Qué se evalúa?</b>							
Se evalúa el desarrollo de las competencias de los estudiantes de área de inglés de acuerdo al currículo.							
Las tareas o actividades presentadas evalúan las competencias/objetivos que son coherentes con los que se desarrollan en clase.							
Se evalúan los conceptos, habilidades y actitudes de manera integrada. Aspectos que se priorizan el evaluar.							
Se evalúa la competencia de autorregulación, la respuesta ante la incertidumbre y pensamiento estratégico de los alumnos.							
Se evalúa el uso que los alumnos hacen de los recursos para resolver los problemas.							
Se evalúa el proceso e aprendizajes del alumnos y los resultados (productos- evidencias)							
Se evalúan las cuatro habilidades lingüísticas (expresión oral y escrita, comprensión lectora y auditiva) de manera balanceada e integrada.							
<b>Subcategorías : Finalidad de la evaluación ¿Para qué se evalúa?</b>							
La evaluación permite al docente conocer los saberes previos de los estudiantes.							
La evaluación permite al docente regular los aprendizajes de manera personalizada y conocer sus fortalezas y dificultades.							



La evaluación permite al docente estimar el rendimiento y elaborar planes de mejora.							
La evaluación permite al retroalimentar de manera oportuna y eficaz.							
La evaluación permite al docente rendir cuentas del logro y calidad del aprendizaje.							
La evaluación permite al docente propiciar el esfuerzo de los estudiante para lograr las tareas esperadas.							
La evaluación permite al docente controlar el desempeño conductual de los alumnos .							
<b>Subcategorías: Método de evaluación ¿Cómo y con qué se evalúa?</b>							
Los profesores utilizan diversas técnicas, instrumentos, tipos y momentos de evaluación.							
Las consignas de evaluación utilizadas promueven el desarrollo de procesos de diferente demanda cognitiva (Recordar, reproducir, comprender, analizar, crear).							
Se utilizan diversos tipos de técnicas de recojo de información (formal e informal).							
Se evalúa a través de situaciones problemáticas y auténticas (realistas, relevantes, construye la información).							
a. Las tareas o actividades que se plantean en la evaluación son representativas de los problemas que se producen en la vida real.							
b. Las tareas o actividades que se plantean en la evaluación están próximas a los intereses y motivaciones de los estudiantes.							
c. Las tareas ponen de manifiesto la relevancia social y la aplicación en prácticas sociales .							
Las consignas de evaluación se presentan con un lenguaje claro, preciso y adecuado al nivel de conocimiento de los estudiantes.							
Las consignas de evaluación se presentan con un contexto que favorece la comprensión de las mismas.							
Se evidencia el uso de estrategias de evaluación diferenciadas atendiendo a los diversos ritmos, niveles, estilos de aprendizaje de los estudiantes.							

La evaluación promueve la autonomía de los estudiantes ofreciendo espacios para la planificación, regulación y autoevaluación.									
La evaluación promueve espacios de evaluación colaborativa e individual.									
Las tareas o actividades de evaluación presentan preguntas cerradas, opción múltiple, o tareas abiertas que requieren reflexión y planificación.									
La tarea facilita que los alumnos hagan explícito el proceso de pensamiento que están siguiendo.									
Se provee la posibilidad que el alumno pueda utilizar materiales o instrumentos de soporte para resolver la prueba									
Se provee la posibilidad que el alumno pueda recibir ayuda puntual de algún compañero o del docente.									
Se explicitan los criterios de corrección de cada pregunta (por ejemplo el valor que se le atribuye a cada pregunta).									
<b>Subcategorías : Retroalimentación</b>									
La retroalimentación es efectiva y oportuna durante el proceso de enseñanza-aprendizaje describiendo las fortalezas, las áreas de dificultad y los pasos concretos a seguir para mejorar aquello que se requiere.									
Se evidencia el uso de estrategias de monitoreo, seguimiento y acompañamiento constante al trabajo que realizan los alumnos.									
El profesor responde y aclara las dudas y preguntas con relación a los contenidos educativos.									
Se comunican los resultados de las evaluaciones de forma clara y oportuna.									
Las orientaciones del docente permiten a los alumnos a tomar conciencia de sus errores, saben dónde aciertan y donde fallan y lo usan para mejorar.									
Las tareas o actividades de evaluación evalúan la conciencia del proceso seguido, de las posibles alternativas y correcta justificación de lo que se hizo o no se hizo.									
El profesor define evidencias de aprendizaje claras y significativas, directamente relacionadas al nivel y naturaleza del desempeño de aprendizaje trabajado en la sesión.									
Se evidencia el uso de estrategias metacognitivas mediante la guía del profesor.									

<b>Subcategorías : Contexto ¿Cómo es el ambiente de evaluación?</b>									
Los estudiantes perciben un ambiente seguro para expresar sus dudas y preguntas.									
Los estudiantes perciben la evaluación como una herramienta de mejora de sus aprendizajes									
El ambiente de la clase es de respeto mutuo y confianza.									
El profesor evalúa en todo momento en inglés.									
La relación profesor-alumno se basa en el dialogo abierto, fluido y respetuoso.									
<b>Subcategoría: Sistema de evaluación de la institución</b>									
La evaluación es coherente con los principios evaluativos de la institución educativa.									
La evaluación es coherente con la planificación realizada en el plan anual /unidades de aprendizaje.									
<b>Definición de las categorías: Evaluación</b>									
Desde el enfoque formativo, la evaluación se asume como un proceso global, continuo y sistemático de recojo, análisis, valoración y toma de decisiones, íntimamente ligado y al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje que busca la mejora continua del estudiante y del sistema escolar al orientar y regular el proceso educativo.									
<b>Definición de las categorías: Prácticas Evaluativas</b>									
Aquellas acciones que el docente realiza durante el proceso de evaluación de los aprendizajes que le permiten recolectar suficientes insumos para la valoración del aprendizaje de los estudiantes que demuestren el logro de aprendizajes significativos, relacionadas con el qué (objeto), cómo (técnica), con qué (instrumentos) y para qué evaluar (finalidad), así como también quienes participan de dicho proceso (agentes) con el fin de promover la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.									

## 2. Instrumento de validación: Matriz de análisis documental

Matriz Documental

Categoría : Evaluación					¿El ítem es lo suficientemente claro?		¿Los ítems son coherentes con los objetivos, categorías y subcategorías?		¿El ítem es pertinente?		Comentarios
Subcategoría	Documento Proyecto Educativo Institucional	Documento 2 Marco Curricular	Documento 3 Plan Anual	Documento 4 Unidad de Aprendizaje	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Función ¿Cuál es el papel de la evaluación? Evaluación Diagnóstica, formativa y sumativa.											
Momentos y frecuencia ¿Cuándo se evalúa? Evaluación inicial, continua y final.											
Agentes ¿Quién evalúa? Heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación.											
Categoría : Prácticas evaluativas											
Subcategoría	Documento 1 Proyecto Educativo Institucional	Documento 2 Marco Curricular	Documento 3 Plan Anual	Documento 4 Unidad de Aprendizaje							
Objeto de evaluación ¿Qué se evalúa? Competencias, capacidades, habilidades, contenidos, actitudes, etc.											



Finalidad de la evaluación ¿Para qué se evalúa?											
Método de evaluación ¿Cómo y con qué se evalúa? Técnica, instrumento, consignas, tareas.											
Retroalimentación											
Contexto ¿Cómo es el ambiente de evaluación?											
Sistema de evaluación de la institución											
Condiciones de la evaluación (Recursos, carga docente, etc.)											
	<b>Definición</b>	<b>Definición</b>	<b>Definición</b>	<b>Definición</b>							
	Proyecto Educativo Institucional (PEI): Es el documento que orienta la gestión de la institución educativa.	Marco Curricular: Es el documento que presenta la concreción de la propuesta pedagógica de la institución educativa.	Plan Anual: Documento de planificación anual que orienta el accionar del docente durante todo el trayecto escolar de un año.	Unidad de Aprendizaje: Documento de planificación de corto plazo que presenta la secuencia de sesiones, actividades e instrumentos de evaluación a utilizar en un tiempo determinado.							

