

**Experiencias Relacionadas a las Prácticas Evaluativas de la evaluación Formativa en el
Proceso de la Enseñanza de los Egresados de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la
Universidad Católica de Oriente**

Experiences Related to Formative Assessment Practices in the Teaching Process of the
Graduates of the Bachelor's Degree in Foreign Languages from Universidad Católica de Oriente.

Brayan Estiven Torres Ramírez¹

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente.

Investigación IV

Mg. Isabel Cristina Jiménez Gómez

7 de junio de 2023

¹ Licenciado en Lenguas extranjeras Universidad Católica de Oriente, Especialista en pedagogía y didáctica y Estudiante de Maestría en Educación, Universidad católica de Oriente, 2023. brayantr45@gmail.com

Resumen

En este artículo se analiza las prácticas evaluativas en la enseñanza del inglés por parte de los egresados de la octava cohorte de la licenciatura en lenguas extranjeras de la Universidad Católica de Oriente. Se destaca la importancia de la evaluación formativa y la necesidad de adaptar las prácticas evaluativas a las necesidades de los estudiantes. La investigación se basó en un enfoque cualitativo utilizando el método fenomenológico hermenéutico, recopilando datos a través de técnicas como el grupo focal y la colcha de retazos.

Los resultados revelaron cambios significativos en las concepciones y prácticas de evaluación de los participantes después de su formación universitaria, adoptando un enfoque más amplio y flexible de la evaluación. Los participantes reconocieron la importancia de considerar el aspecto emocional de la evaluación y crear un ambiente seguro. Aunque mostraron un vacío teórico en cuanto a las teorías de evaluación y conceptuales, demostraron una comprensión general de la evaluación formativa y utilizaron estrategias como la retroalimentación, la observación y el diálogo con los estudiantes.

Se destacó la importancia de involucrar a los padres en el proceso de evaluación y se valoraron métodos diversos y cualitativos de evaluación. La retroalimentación fue resaltada como fundamental para promover el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes. Sin embargo, se mencionaron desafíos como la limitación de tiempo y el número de estudiantes, que dificultan la retroalimentación individualizada en algunos casos.

Palabras claves: Evaluación, evaluación formativa, prácticas evaluativas, retroalimentación

Abstract

This article examines the evaluation practices in English language teaching by graduates of the 8th cohort of the Bachelor's degree in Foreign Languages from Universidad Católica de Oriente. It highlights the importance of formative assessment and the need to adapt evaluative practices to students' needs. The research employed a qualitative approach using the phenomenological hermeneutic method, gathering data through techniques such as focus groups and the patchwork quilt.

The findings revealed significant changes in the participants' conceptions and evaluation practices after their university education, adopting a broader and more flexible approach to assessment. The participants recognized the importance of considering the emotional aspect of evaluation and creating a safe environment. Although they demonstrated a theoretical gap in terms of evaluation theories and concepts, they displayed a general understanding of formative assessment and utilized strategies such as feedback, observation, and dialogue with students.

The involvement of parents in the evaluation process was emphasized, and diverse and qualitative assessment methods were valued. Feedback was highlighted as fundamental in promoting student learning and professional development of teachers. However, challenges such as time constraints and the number of students were mentioned, which hindered individualized feedback in some cases.

Key words: Evaluation, formative assessment, evaluation practices, feedback

Introducción

Este trabajo se basa en los resultados de una investigación llevada a cabo con graduados de la octava cohorte de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Católica de Oriente. Se parte del análisis de conceptos teóricos, como evaluación, evaluación formativa, evaluación sumativa y retroalimentación, los cuales son fundamentales para comprender el tema central: "prácticas evaluativas". Además, se profundiza en elementos conceptuales claves con el fin de tener una mejor comprensión del problema planteado y se muestra interés en examinar las prácticas evaluativas utilizadas dentro del marco de la evaluación formativa. Con estos fundamentos, se establece el objetivo de revisar los antecedentes teóricos relevantes.

El tema de la evaluación formativa ha cobrado una relevancia considerable en el ámbito educativo, ya que se reconoce su potencial para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de su importancia, la pregunta de cómo implementarla me hizo reflexionar sobre si los docentes implementan este tipo de evaluación de manera adecuada, y cómo se ve reflejada en sus prácticas evaluativas. Ante esta situación, resultó fundamental realizar un análisis de estas prácticas según las experiencias de las participantes.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, los docentes suelen enfrentarse a diferentes desafíos al proporcionar retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La evaluación formativa desempeña un papel fundamental en este sentido, ya que permite al docente ofrecer información sobre los logros alcanzados por los estudiantes y, especialmente, sobre los aspectos que aún deben desarrollarse para adquirir las competencias necesarias. Esto se relaciona profundamente con lo que menciona Maturana (2015), cuando declara que la evaluación formativa no solo mide el rendimiento del estudiante, sino que también

permite al estudiante y al docente identificar las fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, tomar medidas para mejorar. Dado que la evaluación formativa desempeña un papel crucial en la enseñanza de un idioma nuevo, se ha venido incrementando el interés por conocer las experiencias docentes en este proceso y qué tan preparados están los docentes para llevarlos a cabo en la gran diversidad de contextos educativos a los que se enfrentan.

A partir de mi experiencia personal, he observado que los docentes enfrentan desafíos al comenzar su carrera al darse cuenta de que el proceso de retroalimentación es complejo y requiere considerar diversos aspectos. Por un lado, deben tomar en cuenta las edades, niveles de competencia en el idioma a aprender y necesidades individuales de los estudiantes. Por otro lado, también deben familiarizarse con los diferentes enfoques de evaluación formativa que se han desarrollado en el campo de las lenguas extranjeras, particularmente en el caso del inglés. Sin duda, este tipo de evaluaciones podrían corresponder a una mirada más subjetiva y consumen más tiempo que aquellos procedimientos alineados a la evaluación tradicional. Infortunadamente, el tipo de evaluación formativa que genera el mayor impacto en el desempeño de los estudiantes es simultáneamente el más difícil de llevar a cabo, debido a que implica modificar las estrategias empleadas por los docentes en el entorno educativo (Wiliam, 2011). No obstante, vale la pena considerar su impacto tanto en el aprendizaje como en la enseñanza.

Aunque los docentes reciben una preparación y formación, en ocasiones se pueden identificar ciertas carencias que cuestionan su efectividad. La dificultad para comprender el contexto y diseñar estrategias de retroalimentación efectivas es un patrón común observado en los docentes principiantes que enseñan inglés. Es importante tener en cuenta que los efectos de este tipo de evaluaciones van más allá de su impacto en los estudiantes, y tienen implicaciones más amplias, según señala Richardson (2012). En estudios realizados en diferentes partes del mundo,

se encuentra esta misma problemática, en la cual se preguntan por el cómo se está evaluando y qué implicaciones tienen estas prácticas evaluativas en los estudiantes, pero también en la formación docente. Uno de estos es el realizado por Zeng y Huang (2021), estudio con enfoque secuencial mixto exploratorio, el cual tuvo como finalidad examinar el fenómeno de las prácticas de la evaluación formativa en las escuelas secundarias públicas chinas tratando de entender las percepciones y prácticas de la evaluación formativa en un contexto de inglés como lengua extranjera. Se realizaron entrevistas a 10 docentes en una primera fase y luego los investigadores obtuvieron datos válidos de 157 cuestionarios en la fase cuantitativa para generalizar los hallazgos recopilados en la fase cualitativa. En el análisis de la información, se encontró que los docentes de inglés como lengua extranjera (de ahora en adelante ILE) chinos no están bien informados sobre la teoría de la evaluación formativa y prefieren utilizar métodos de evaluación formativa fáciles de controlar que requieren menos trabajo. Esto está totalmente conectado con lo que mencionan Cisse et al (2021), cuando hacen referencia a que el proceso de evaluación formativa se caracteriza por ser prolongado, complejo y altamente exigente. Adicionalmente, el estudio realizado por Zeng y Huang (2021) sugiere que los docentes de ILE deben ser alentados a mejorar su disposición para conocer más sobre la evaluación formativa y adaptar los métodos de evaluación formativa a los estilos de aprendizaje de los estudiantes y la práctica diaria de evaluación en el aula. De este modo, podemos percibir esto como un flujo continuo y natural que se establece entre las percepciones de los docentes en el salón de clases y las acciones que emprenden para educar, lo cual fortalece su habilidad para comprender el material y los estudiantes de forma más amplia y en diferentes aspectos (Tomlinson & Moon 2013).

Indudablemente, la evaluación presenta una amplia gama de desafíos, y los problemas relacionados con la evaluación formativa son una realidad en el proceso de aprendizaje. Es

evidente que los docentes deben enfrentar los obstáculos más comunes de la evaluación formativa y superarlos. La complejidad inherente a la implementación de la evaluación formativa se percibe como una barrera o dificultad adicional que dificulta su aplicación efectiva (Cisse et al., 2021). Por lo tanto, se recomienda que los docentes asuman un compromiso personal como estrategia clave para lograr una buena implementación y abordar los desafíos asociados a su práctica.

Una vez presentada la idea de la importancia de la evaluación formativa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es imperativo dirigir nuestra atención hacia las especificidades del entorno educativo, especialmente enfocándonos en las elecciones que los docentes hacen con respecto a las prácticas evaluativas que buscan acercar a los estudiantes al conocimiento, junto con los factores que contribuyen a este propósito. Estas prácticas evaluativas reflejan las decisiones y acciones implementadas por los docentes, las cuales son influenciadas por su formación académica, el contexto geográfico en el que trabajan, el estudiantado al que atienden, los recursos disponibles y las dinámicas de poder que se establecen entre las personas involucradas en este entorno, entre otros aspectos relevantes.

El cómo enseñar es una pregunta constante en nuestra profesión docente. Tanto se ha hablado de estrategias, metodologías e incluso las reformas de ley que se han establecido para mejorar la enseñanza y los procesos de aprendizaje, que se podría pensar que este tema está resuelto. No obstante, encuentro igual de inquietante a Pogré (2007), cuando se hace la pregunta del porqué, si el docente, ahora que conoce y ha realizado cambios en los procesos de aprendizaje, continúa trabajando en las aulas de clase con el método tradicional, en el cual la repetición y la memoria son considerados el propósito y fin de una clase. Sin duda alguna, esta pregunta me hace reflexionar, no por el hecho del uso de métodos tradicionales, ni por considerar que el docente no

cuenta con los conocimientos necesarios en su área, sino por la posibilidad de que haya una brecha enorme entre lo que sabemos y cómo lo llevamos a la práctica.

En el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, dicho fenómeno se sigue presentando de manera similar. Metodologías tradicionales como el análisis de estructuras lingüísticas y la memorización de listas de vocabularios, siguen siendo un factor común a la hora de impartir una clase de inglés. Evidentemente, esto tiene incidencia en la evaluación en lenguas extranjeras, ya que, al no perseguir un objetivo del uso comunicativo de la lengua, la evaluación irremediabilmente volcará la mirada a la evaluación en perspectiva sumativa.

Esta contemplación de las prácticas evaluativas se relaciona al estudio realizado por Sheehan y Munro (2013), el cual se enfocó en investigar las actitudes, prácticas y necesidades de profesores de alrededor del mundo en relación con la evaluación en la enseñanza del idioma inglés. Para lograr el objetivo de la investigación, las autoras utilizaron una metodología mixta que combinó cuestionarios y entrevistas individuales con los profesores participantes. Los cuestionarios se centraron en las actitudes y prácticas de los profesores en relación con la evaluación, mientras que las entrevistas profundizaron en sus necesidades y desafíos en este ámbito.

Los resultados de la investigación revelaron que la mayoría de los profesores valoran la evaluación como un componente esencial de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, y que utilizan una variedad de técnicas y herramientas de evaluación en su práctica docente. Además, se identificaron ciertos factores que influyen en la evaluación, como la naturaleza de la tarea, la extensión del curso, el tamaño de la clase y el nivel de los estudiantes. Esto se relaciona con lo mencionado por de Coll et al (1993), al hacer alusión a las prácticas evaluativas como una serie de

instrumentos con los cuales el docente podrá ayudar a los estudiantes a comprender e interiorizar los saberes necesarios para desarrollarse tanto social como individualmente. También encontramos otras posturas, tales como la de Prieto y Contreras (2008) quienes exponen que, al pensar en el término de prácticas evaluativas, llegamos a una variedad en sus definiciones, ya que cada docente cuenta con instrumentos y prácticas que se contraponen a las de los demás. Ambas posturas plantean como fundamento descriptivo de las prácticas evaluativas aquellas herramientas o instrumentos usados por los docentes, es aquí cuando el término de prácticas evaluativas toma un significado importante en el quehacer como docentes, ya que no solo es enfocarse en la evaluación que, aunque fundamental en el proceso de aprendizaje, se tiene que preocupar de cómo realizarla. Es así, que el propósito de analizar las prácticas evaluativas de la evaluación formativa implementadas por los docentes de lenguas extranjeras egresados de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Católica de Oriente cobra valor.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación, se consideró el enfoque cualitativo a través del método fenomenológico hermenéutico. Este último es de gran importancia, ya que como lo menciona Bailey (2013), busca una descripción detallada y minuciosa de las percepciones y experiencias de los participantes, teniendo una visión objetiva y libre de sesgos por parte del investigador acerca de las realidades de los sujetos estudiados.

Este método resulta de gran utilidad, puesto que permite al investigador observar los hechos y/o personas en su entorno cotidiano y real. De este modo, los investigadores evitan emitir un juicio de valor, ya que, como todo ser humano, se presentan en cada momento de nuestras vidas. Rizo-Patrón (2015) tiene la visión de que la fenomenología trata de crear una balanza, la cual nos

permite lidiar con nuestra subjetividad y llegar a una objetividad que nos posibilite mirar esos relatos de una forma que permita generar un valor a través del diálogo con los sujetos observados y que permita entender sus realidades.

En cuanto a la selección de los participantes, se tuvo en cuenta a la octava cohorte de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la universidad para la recolección de información. Se consideró el siguiente criterio: estar ejerciendo como docente en instituciones privadas, públicas o centros de idiomas, dado que era fundamental para la investigación indagar sobre prácticas evaluativas. Partiendo de esta condición, de cerca de los treinta graduados de esta cohorte, solo un poco más de la mitad cumplía con la condición de estar ejerciendo. De estos, solo 11 aceptaron participar como muestra de la investigación, pero al final solo 9 fueron las participantes.

Como primera técnica de recolección de información, se seleccionó el grupo focal. Según Krueger y Casey (2015), los grupos focales son útiles para explorar la diversidad de perspectivas y comprender cómo los participantes interpretan e interactúan con los fenómenos sociales. Esto es primordial, porque al facilitar a los participantes espacios para compartir sus experiencias libremente y discutir sobre un tema en un ambiente controlado, se pudo obtener información más completa y detallada sobre las actitudes, percepciones y opiniones que tenían los participantes.

La segunda técnica utilizada fue la colcha de retazos. Esta técnica interactiva como la describen Chacón et al. (2002) propone que, a través de este método, cada persona en un primer paso individual y acompañado de la mayor cantidad posible de materiales pueda expresar sus pensamientos sobre su realidad. Esta técnica fue de gran utilidad para la investigación debido a que permitió observar y comprender las diferentes realidades de las participantes desde sus mismas vivencias, evitando el prejuicio y concepciones; también, dio lugar a la reflexión grupal, lo cual se prestó para ampliar sus reflexiones y compararlas con las de las demás, permitiendo de este modo

recolectar información valiosa para su posterior análisis. Una vez finalizada la creación, se recurrió a ubicarlos en una lona, en la cual, la unión de todos formó una colcha que plasmó de manera fidedigna su pensar, después de este paso, se recurrió a la socialización en donde tomaron turnos para simplificar lo anteriormente diseñado. De igual manera, se acompañó con preguntas que permitieron profundizar en las reflexiones y finalmente se pudo llegar a conclusiones.

Para poder desarrollar estas técnicas, se realizó un cuestionario de 17 preguntas semiestructuradas, que permitió el acercamiento a nueve docentes que cumplían con los requerimientos, cuatro de ellas que trabajan en centros de idiomas y cinco en instituciones educativas privadas; de este modo, el uso de esta técnica posibilitó una interacción natural entre los participantes y el moderador. Así, las participantes pudieron establecer puntos en común y del mismo modo diferencias, tratando de mantener el foco de la conversación centrado en lo planteado inicialmente. Al realizar el planteamiento de las preguntas, se tuvo en cuenta diferentes ejes temáticos que permitirían poder indagar sobre las prácticas evaluativas utilizadas por ellas. No obstante, al querer escrutar por esta cuestión, era fundamental incluir puntos claves tales como el conocimiento previo y posterior a su formación docente, entre los cuales se incluían apartados teóricos, prácticos y reflexivos.

El primer encuentro con las participantes se planeó con quince días de anticipación, en el cual se les hizo llegar el consentimiento informado explicando el propósito del estudio, la metodología que se iba a utilizar y el alcance de este mismo. Mediante este primer encuentro, se pudo indagar sobre sus conocimientos previos al estudio universitario y la manera en que éste último ayudó a instaurar sus percepciones sobre la evaluación, teorías de la evaluación y más importante, sus prácticas evaluativas.

El desarrollo del grupo focal se tuvo que dividir en tres sesiones ya que, por disponibilidad de tiempo de las participantes, no fue posible realizarlo en un solo grupo. Sin embargo, se llevó a cabo de dos maneras; la primera se desarrolló a través de la plataforma virtual Zoom, debido a la solicitud de algunas participantes, quienes encontraron conveniente utilizar esta opción y la segunda sesión se realizó mediante un encuentro presencial en un lugar específico de la localidad del Carmen de Viboral. Antes de iniciar la actividad, se proporcionó una explicación adicional sobre el objetivo y la forma en que se llevaría a cabo para evitar confusiones.

Para la realización de la colcha de retazos, se realizó un segundo encuentro a la semana siguiente del grupo focal y se tuvo en cuenta la misma metodología: dos grupos a través de la plataforma Zoom y uno presencial. Para los grupos virtuales, se utilizó otra plataforma virtual para poder realizar la colcha de retazos llamada Padlet. En esta, las participantes tenían un abanico de posibilidades para poder responder a las preguntas realizadas; entre ellas, se encontraban dibujos, fotos, audios, texto, entre otros. Y para el grupo presencial, se llevó una serie de materiales que pudieran usar para dar respuesta a las preguntas.

Para realizar el análisis de la información recolectada en cada una de las técnicas, se creó una matriz de análisis de respuestas (Ver Tabla 1). En esta, se introdujeron todas las respuestas dadas por las participantes con base en las categorías de la investigación. Al realizar esta clasificación, se permitió realizar un análisis detallado y poder relacionar con facilidad las respuestas brindadas con los referentes teóricos propuestos y de este modo poder trazar un camino para poder responder al objetivo investigado. Dado que ya se contaba con las categorías pre-establecidas, fue necesario desarrollar el análisis de los datos bajo la modalidad de análisis de contenido, teniendo en cuenta la naturaleza de esta investigación. Como lo establecen Ryan y Bernard (2000), el análisis de contenido es un método de análisis de datos cualitativos que

identifica, codifica y clasifica sistemáticamente temas o patrones dentro de un texto. Es un método flexible que puede utilizarse para analizar diversas fuentes de datos, como entrevistas, grupos de discusión y documentos. A su vez, el análisis de contenido es una poderosa herramienta que puede utilizarse para obtener una comprensión más profunda de la experiencia humana. Para proceder al análisis de la información, se utilizó un marco de codificación adecuado a la pregunta de investigación. Luego, se hizo la codificación con la matriz de análisis de manera minuciosa y sistemática, teniendo cuidado de no imponer prejuicios a los datos. Por último, se redactaron los hallazgos más relevantes.

Tabla 1.

Tabla de decodificación de categorías

Categoría	Abreviatura
Evaluación	E
Evaluación formativa	EF
Evaluación formativa en la enseñanza de una lengua extranjera.	EFEL
Retroalimentación	R
Retroalimentación en la enseñanza de una lengua extranjera.	RLE
Prácticas evaluativas	PE

Nota. Construcción propia.

Hallazgos y Discusión

En este apartado de hallazgos y discusión, se presentan los resultados obtenidos de la investigación, donde se analizaron las percepciones y concepciones de los docentes sobre la

evaluación y más importante, sus prácticas evaluativas relacionadas a la evaluación formativa. Se identificaron distintas creencias y actitudes de los participantes antes y después de su ingreso a la universidad, así como sus conocimientos sobre teorías específicas relacionadas con la evaluación y cómo estas influyen en su quehacer docente a través de la evaluación.

Evaluación

La evaluación es un proceso esencial en el ámbito educativo, que busca medir y valorar el nivel de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. A lo largo de los años, ha sido objeto de investigación y estudio para comprender su impacto en el proceso de aprendizaje. En este sentido, fue de gran importancia explorar las percepciones y concepciones que las docentes tienen sobre la evaluación, y ver cómo influyen y son usadas en sus prácticas evaluativas.

Al recopilar la información de las diferentes participantes, fue posible relacionar que antes de ingresar a la universidad, tenían diversas percepciones sobre la evaluación, moldeadas en gran medida por sus experiencias en el colegio como estudiantes. Sus conceptos y creencias preexistentes sobre la evaluación influenciaron su mentalidad inicial hacia este proceso académico fundamental.

La mayoría de las participantes asociaban la evaluación con altos niveles de estrés y presión. Sentían temor a obtener malos resultados, a que su promedio académico se viera afectado y a la necesidad de demostrar su conocimiento adquirido. Esta ansiedad era exacerbada por la carga académica, ya que debían enfrentar múltiples evaluaciones en diferentes materias simultáneamente.

“Uno se sentía muy tensionado, digamos cuando llegaba la época de parciales o de finales, la verdad sí era como algo no muy emocionante para uno” (Participante 5, 2023, p. 1).²

² Pasaje tomado del grupo focal 2

Era muy estresante y más porque no solamente era una materia, sino que eran cuatro o 5 o 6 materias. Entonces era mucho material de estudio y que uno sabía que, si no le iba bien en uno, pues el promedio iba a bajar. (Participante 4, 2023, p. 1)³

Estas percepciones de la evaluación se acercan a lo planteado por Scrivens (1966), cuando menciona que esta se centra exclusivamente en la obtención de resultados numéricos mediante el uso de escalas y datos, sin hacer distinciones en cuanto a qué o quién está siendo evaluado. Su objetivo principal radica en proporcionar un resultado cuantitativo, sin considerar aspectos más amplios o diferenciados del proceso evaluativo.

La evaluación, en su enfoque tradicional, tiende a reducir el proceso de aprendizaje a la obtención de una calificación numérica. Esta perspectiva lineal limita la visión integral del desarrollo de los estudiantes y pone mayor énfasis en la sistematización y el seguimiento riguroso del proceso educativo.

De igual modo, antes de ingresar a la universidad, algunas participantes percibían la evaluación como un castigo, una forma de medir si habían aprendido o no. Veían la evaluación como una herramienta de valoración numérica que se centraba más en la calificación sin una explicación clara de los errores cometidos. Esta falta de comprensión y claridad generaba incertidumbre en cuanto a los criterios y propósitos de evaluación.

“la percepción que yo tenía de la evaluación era como pues desde del colegio, uno siempre piensa que la evaluación es como un castigo, como el castigo de ver sí, sí aprendió o no aprendió” (Participante 1, 2023, p. 1).⁴

³ Pasaje tomado del grupo focal 2

⁴ Pasaje tomado del grupo focal 1.

“yo creo que todos tuvimos la experiencia del colegio de que siempre nos decían como ah, eso está bueno o está malo, pero nunca nos decían por qué” (Participante 2, 2023, p. 1).⁵

Asimismo, 7 de 9 participantes asociaban la evaluación con la necesidad de memorizar gran cantidad de información. Tenían la percepción de que las evaluaciones se basaban en exámenes escritos y preguntas que requerían recordar datos específicos. Esta idea reforzaba su sensación de dificultad y su temor a olvidar la información durante el examen, incluso después de haber estudiado y practicado.

“... La evaluación va a ser lo más difícil, papel, lápiz, escriba muchas preguntas, muchas cosas que memorizar” (Participante 4, 2023, p. 1).⁶

A veces uno como que se quedaba toda una noche repasando y repasando y como que ay, bueno, estoy entiendo muy bien y a la hora del examen, uno como que se me olvidó ¿Qué hago?, Pese a que uno había estudiado (Participante 7, 2023, p. 1)⁷

Estas afirmaciones por parte de las participantes, tiene una conexión con lo que Glasser (1990) menciona al momento de criticar el uso de la evaluación como una herramienta de control y manipulación. De igual modo, argumenta que el enfoque tradicional de calificar y juzgar a los estudiantes no fomenta la responsabilidad personal ni el compromiso con el aprendizaje y deja atrás la oportunidad de apoyar el crecimiento y el desarrollo de los estudiantes.

Sin embargo, a pesar del estrés y la presión, las participantes reconocían la importancia de la evaluación como un instrumento para medir y evaluar sus habilidades y conocimientos adquiridos durante el curso. Entendían que la evaluación era necesaria para demostrar su nivel de

⁵ Pasaje tomado del grupo focal 1.

⁶ Pasaje tomado del grupo focal 2.

⁷ Pasaje tomado del grupo focal 2.

aprendizaje y para avanzar en el sistema educativo. También eran conscientes de que obtener buenos resultados en las evaluaciones era fundamental para su progreso académico.

“era un instrumento necesario, porque se chequeaba en realidad sí se aprendía o no, siendo el caso cierto” (Participante 8, 2023, p. 1).⁸

“a pesar de que uno sí se ponía muy nervioso y todo eso, pues sabía que era algo también necesario” (Participante 5, 2023, p. 1).⁹

Bruner (1966) plantea que la evaluación tradicional, centrada en la calificación y el castigo, puede generar ansiedad y miedo en los estudiantes. Sin embargo, señala que ellos pueden aceptar este miedo como parte del sistema educativo establecido y adaptarse a ella. Esto podría ser visto como una manera de percibir que su valía y reconocimiento dependen de las calificaciones y, por lo tanto, aceptan el miedo como una consecuencia inevitable del proceso de evaluación.

Después de transcurrir por la universidad, las participantes experimentaron un cambio significativo en sus concepciones originales sobre la evaluación. El paso por la educación superior les permitió adquirir una perspectiva más amplia y flexible de la evaluación donde reconocieron la necesidad de adaptar las estrategias evaluativas a las necesidades individuales de los estudiantes.

...Yo desde mi modo de hacer las cosas, ahora como docente trato de que cuando ellos tengan que hacer ese tipo de cosas (Presentaciones, etc.) Se sientan como lo más relajado posible que siempre como que lo hagan de temas que ellos se sientan como seguros o que se vayan por una ruta o no sé cómo que tengan ciertas herramientas que los hagan sentir bien, seguros y confiados en lo que van a decir (Participante 6, 2023, p. 2).¹⁰

⁸ Pasaje tomado del grupo focal 3.

⁹ Pasaje tomado del grupo focal 2.

¹⁰ Pasaje tomado del grupo focal 2.

Una de las principales transformaciones en la percepción de las participantes fue la comprensión de que la evaluación no se limita a una prueba escrita con preguntas y respuestas. Ahora reconocen la importancia de utilizar diferentes metodologías de evaluación, más allá de los métodos tradicionales, para abarcar las diversas formas de aprendizaje de los estudiantes. Esto implica considerar diferentes enfoques, como evaluaciones basadas en proyectos, presentaciones orales, uso de colores y dibujos, entre otros.

...uno no tiene que evaluar diciendo vamos a hacer un examen, sino que uno puede evaluar desde la observación, desde el juego que el estudiante sea realizando, entonces no necesariamente tiene que ser como algo súper formal, sino que también puede ser algo más sencillo, algo más fresco y llevadero (Participante 4, 2023, p. 2).¹¹

Esta apertura mental les permite evaluar de manera más inclusiva y equitativa, teniendo en cuenta las habilidades y preferencias individuales de los estudiantes.

Además, las participantes destacan la importancia de ir más allá de la evaluación cuantitativa y adentrarse en la evaluación cualitativa. Ahora comprenden que la evaluación no se trata simplemente de asignar un número o una calificación, sino de comprender y ayudar al estudiante en su proceso de aprendizaje, "... ya uno en la universidad se dio cuenta y se dice, no!, hay varias estrategias, varias formas diferentes de evaluar, entonces sí, como que le abrió uno la mente hacia el campo de diferentes formas de evaluación" (Participante 5, 2023, p. 3)¹², esto permite valorar el progreso, identificar fortalezas y áreas de mejora, y brindar retroalimentación constructiva se convierten en aspectos fundamentales de la evaluación. Esta perspectiva más

¹¹ Pasaje tomado del grupo focal 2.

¹² Pasaje tomado del grupo focal 2.

holística y orientada al crecimiento les permite apoyar a los estudiantes de manera más efectiva, abordando las dificultades y fomentando su desarrollo académico.

Asimismo, el paso por la universidad les ha permitido reconocer la importancia de considerar el aspecto emocional de la evaluación. Ahora son conscientes de que el estrés y la presión pueden afectar negativamente el desempeño de los estudiantes. Por lo tanto, como docentes, intentan crear un ambiente relajado y seguro durante los procesos de evaluación; buscan implementar estrategias que reduzcan la ansiedad y promuevan la confianza de los estudiantes, permitiéndoles expresarse de manera segura y auténtica en sus evaluaciones.

creo que cuando no tiene esa perspectiva de estudiante y ya pasa a ser profe, no sé si sería que se vuelven o como más madre, pero no se vuelve como más blando porque uno ya sabe qué se siente estar en esa posición tan frustrante de estudiante (Participante 6, 2023, p. 2)¹³

En comparación con sus concepciones originales, es evidente que el paso por la universidad ha generado un cambio significativo en la forma en que las participantes perciben y abordan la evaluación. Han pasado de verla como una prueba estresante y restrictiva a entenderla como un proceso continuo y flexible que se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes. Han ampliado su repertorio de estrategias de evaluación, incorporando enfoques más diversos y cualitativos. Además, reconocen la importancia de considerar el bienestar emocional de los estudiantes durante los procesos de evaluación.

ya como docente, pues uno se pone a ver que cuando el estudiante disfruta diariamente, uno no tiene que evaluar diciendo vamos a hacer un examen, sino que uno puede evaluar desde la observación, desde el juego que el estudiante sea realizando, entonces no

¹³ Pasaje tomado del grupo focal 2.

necesariamente tiene que ser como algo súper formal, sino que también puede ser algo más sencillo, algo más fresco y llevadero (Participante 4, 2023, p. 2).¹⁴

“Entonces es como uno ampliar esa mente, dejar como ese método tradicional un poquito aparte y reinventarse nuevas formas, donde los niños que son muy diferentes todos y que aprenden a un nivel muy diferente” (Participante 7, 2023, p. 3).¹⁵

Durante el estudio realizado, se indagó acerca de su conocimiento sobre teorías de evaluación. Sin embargo, todas las participantes manifestaron no recordar o no estar familiarizadas con las teorías de evaluación. Este hallazgo puede tomarse como un posible indicio de vacío teórico.

Es importante destacar que las participantes provenían de diferentes contextos educativos y habían experimentado diferentes enfoques de evaluación en sus trayectorias académicas anteriores. A pesar de ello, ninguna de ellas pudo identificar o mencionar teorías específicas relacionadas con la evaluación.

“No recuerdo ninguna” (Participante 9, 2023, p. 1).¹⁶

“en este momento como un nombre técnico para una de estas teorías de la evaluación no lo tendría, pues como para decirlo en este momento” (Participante 1, 2023, p. 2).¹⁷

No obstante, a pesar de no poder definir a través de teorías que orientaran sus prácticas, se pudo encontrar que implementaban diferentes prácticas evaluativas en sus clases, sin embargo, estas provenían de lo aprendido en la universidad.

¹⁴ Pasaje tomado del grupo focal 2.

¹⁵ Pasaje tomado del grupo focal 2.

¹⁶ Pasaje tomado del grupo focal 3.

¹⁷ Pasaje tomado del grupo focal 1.

Evaluación Formativa

La evaluación formativa es un componente esencial en el ámbito educativo, ya que juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. A diferencia de la evaluación sumativa, que se enfoca en medir los resultados finales, la evaluación formativa se centra en el desarrollo y progreso continuo de los alumnos a lo largo del tiempo. Esta forma de evaluación se caracteriza por ser interactiva, dinámica y orientada a brindar retroalimentación constante para mejorar el aprendizaje.

En el marco de lo encontrado sobre las concepciones de evaluación formativa por parte de las participantes, se les planteó una pregunta específica relacionada con sus conocimientos en esta área. Los resultados obtenidos revelaron un entendimiento general sobre la evaluación formativa, aunque se observaron algunas variaciones en las respuestas proporcionadas.

Los participantes expresaron que la evaluación formativa busca mejorar el proceso de aprendizaje, brindando retroalimentación cualitativa en lugar de centrarse exclusivamente en una nota. “es la como la que busca mejorar el proceso de cómo aprende, o sea, es más como como lo dice la palabra formar, pero no a través como de algo numérico” (Participante 9, 2023, p. 2).¹⁸ Además, destacaron la importancia de considerar el proceso de aprendizaje en su totalidad, más allá de la simple calificación final. “es como más de centrarme yo en qué estoy haciendo ... más como para mí como estudiante, para mí como persona y para mí, como en mi crecimiento de esa carrera o de esa profesión que estoy adquiriendo, cierto?” (Participante 7, 2023, p. 4).¹⁹ Para ellas, la evaluación formativa implica evaluar la participación en clase, comprender las necesidades individuales de los estudiantes y proporcionar una retroalimentación constructiva.

¹⁸ Pasaje tomado del grupo focal 3.

¹⁹ Pasaje tomado del grupo focal 2.

Esto se asemeja con lo dicho por Tomlinson y Moon (2013), al mencionar que la Evaluación Formativa implica un ciclo interactivo que se establece de manera orgánica y perdurable, donde los docentes observan atentamente el aula y toman acciones educativas. Este ciclo promueve el desarrollo de su capacidad para comprender de manera más sistemática y multidimensional tanto el contenido como los estudiantes.

Asimismo, se hizo hincapié en la relevancia de la retroalimentación como elemento fundamental de la evaluación formativa. Las participantes resaltaron que dicha evaluación se centra en el proceso global de aprendizaje, otorgando importancia a los resultados obtenidos y al análisis reflexivo sobre qué aspectos se pueden mejorar. También se enfatizó la necesidad de fomentar la reflexión personal del estudiante, su crecimiento y desarrollo tanto académico como personal.

Durante el análisis de las respuestas de los participantes en relación a la implementación de la evaluación formativa en sus clases, se encontraron puntos en común que revelan enfoques similares y estrategias compartidas. Las citas directas de los participantes brindan un respaldo sólido a los hallazgos obtenidos.

En cuanto a la retroalimentación, varios participantes destacaron su importancia como parte esencial de la evaluación formativa. "Haciendo retroalimentaciones, por ejemplo, después de la evaluación, haciendo el feedback" (Participante 8, 2023, p. 2).²⁰ Esta declaración resalta el valor de brindar a los estudiantes una retroalimentación constructiva y específica después de las evaluaciones, con el objetivo de impulsar su aprendizaje continuo.

Otro aspecto destacado fue la utilización de estrategias de observación y diálogo en la evaluación formativa. La participante 1 mencionó que emplea la retroalimentación oral y el

²⁰ Pasaje tomado del grupo focal 3.

diálogo con los estudiantes, utilizando frases como "¿Entonces tú, ¿qué me estás queriendo decir...?" (Participante 1, 2023, p. 4)²¹ para fomentar la autocorrección. Otra participante también afirmó: "Estamos en una conversación, ellos cometen un error y yo vuelvo a repetir la oración que la persona dice, pero con las correcciones" (Participante 2, 2023, p. 4).²² Estas prácticas resaltan la importancia de la interacción activa con los estudiantes, permitiéndoles identificar y corregir sus errores de manera efectiva. Además, de acuerdo con Irons (2008), la evaluación formativa ofrece diversas ventajas, como una comunicación enriquecedora entre profesores y alumnos, la creación de condiciones propicias para el aprendizaje efectivo, una experiencia de aprendizaje mejorada y un aumento en la motivación de los estudiantes. Estos aspectos refuerzan la importancia de implementar la evaluación formativa en el ámbito educativo.

Asimismo, se evidenció el uso de diferentes tipos de actividades para evaluar el progreso de los estudiantes. La participante 3 explicó: "Utilizo una serie de códigos llamados writing conventions para calificar los escritos de los estudiantes, analizando los errores más comunes" (Participante 3, 2023, p. 4).²³ También, se mencionó el uso de juegos y actividades lúdicas, como la sopa de letras o el juego del gato y el ratón, para evaluar el aprendizaje de los números y vocabulario. Estas estrategias demuestran la importancia de utilizar variedad de recursos didácticos para evaluar el desempeño de los estudiantes.

Adicionalmente, se destacó la importancia de involucrar a los padres en el proceso de evaluación formativa, especialmente cuando se trabaja con estudiantes más jóvenes. "Tenemos que trabajar muy de la mano con los papás, informándoles sobre el proceso de evaluación y brindándoles un informe de notas" (Participante 4, 2023, p. 5).²⁴ Esta perspectiva resalta la

²¹ Pasaje tomado del grupo focal 1.

²² Pasaje tomado del grupo focal 1.

²³ Pasaje tomado del grupo focal 1.

²⁴ Pasaje tomado del grupo focal 2.

necesidad de establecer una comunicación fluida con los padres para que estén al tanto del progreso de sus hijos y puedan brindarles apoyo adicional. Estas afirmaciones están en completa armonía con lo mencionado por Henderson y Mapp (2002) cuando afirman que, si existe colaboración entre las escuelas, las familias y las organizaciones comunitarias para brindar apoyo al aprendizaje, los niños tienden a experimentar un mejor rendimiento académico, permanecer más tiempo en la escuela y sentir una mayor afinidad por el entorno educativo.

Prácticas Evaluativas

Teniendo en cuenta esta categoría, al realizar tanto el grupo focal como la colcha de retazos, se pudo evidenciar en las respuestas de las participantes lo siguiente:

Al momento de preguntar sobre cómo podrían definir una práctica evaluativa, en su totalidad definieron las prácticas evaluativas como todo aquello que el docente usa para poder realizar la evaluación, algunas respuestas siendo más elaboradas en cuanto a lo que una práctica evaluativa podría ser y otras un poco más concisas. No obstante, por lo general tuvieron en cuenta el foco en el cual se iba a abordar (skills o habilidades de la lengua) ya que, al estar enfocada en la enseñanza de una lengua extranjera, se proponen diferentes prácticas dependiendo del enfoque lingüístico a trabajar. No obstante, se pudo evidenciar por algunos comentarios que esta respuesta estaba guiada más por su propio nombre que por el conocimiento específico del término, como a modo de ejemplo, se puede observar como la participante número 3 en una pregunta en la cual se indaga por el uso de las prácticas evaluativas y su respuesta se enfocó más en la retroalimentación

“Bueno yo dibujé una clase, pero más que todo un diálogo docente - estudiantes, en el cual la docente les preguntaba a los estudiantes, comprendieron, unos dicen que no, otros dicen que sí y ella dice que bueno, vamos a intentarlo de nuevo y pues

eso lo hago constantemente en mis prácticas evaluativas, siempre estar, Eh, como chequeando, si los estudiantes, Eh, van a la par o no, si hay que regresar, volver a explicar hasta que el estudiante comprenda” (Participante 3, 2023 p. 10)²⁵

En este ejemplo se ve que su postura estaba más enfocada en la retroalimentación que en una práctica evaluativa; esta misma situación fue evidente en otras respuestas que hacían énfasis en los tipos de evaluación más que en las diferentes prácticas evaluativas, denotando lo ya mencionado anteriormente, que el conocimiento que tiene de este término se puede basar más por su mismo nombre que por sus bases teóricas sobre este.

Otras respuestas mostraban dudas sobre lo que esto podría ser y buscaban aprobación por parte del entrevistador o de las demás participantes, aquí podemos ver el ejemplo de dos participantes. “Son como las herramientas con las que se evalúa ¿o qué?” (Participante 9, 2023 p. 2),²⁶ a lo cual la participante 8 responde, “¡exacto!, son Prácticas para la recolección de conocimientos ... son tipos de evaluación” (Participante 8, 2023, p. 2).²⁷ Esta situación se presentó en varias ocasiones. Estos comentarios se pueden relacionar con el estudio realizado por Zeng y Huang (2021) al mencionar en sus hallazgos que los docentes de ILE chinos no están bien informados sobre la teoría de la evaluación formativa y recomiendan incluir instrucción en evaluación formativa para mejorar el conocimiento y las habilidades prácticas evaluativas de los docentes.

Un hallazgo interesante a resaltar es el hecho de que 5 de las 9 participantes relacionaron las prácticas evaluativas a su formación universitaria y como estas habían repercutido en su percepción de la evaluación y en su mismo significado, destacaban el hecho de poder cuestionar

²⁵ Pasaje tomado de la colcha de retazos 1.

²⁶ Pasaje tomado del grupo focal 3.

²⁷ Pasaje tomado del grupo focal 3.

los métodos tradicionales de evaluación en sus prácticas educativas y cómo a través de la formación en la universidad por las diferentes materias relacionadas a la didáctica de las lenguas extranjeras etc. se cuestionan sobre qué estrategias tienen que usar o mejorar para poder desarrollar sus clases.

“... ¿Qué tengo que implementar para que le vaya mejor o cómo debo mejorar yo mi forma de evaluarlo para que no se sienta de pronto estresado o preocupado?” (Participante 6, 2023, p. 2)²⁸

“... en las clases con la profe Natalia, donde ella en cada clase nos daba como un estrategias o actividades de warm up y yo todo eso lo escribía y ya ahora en el punto en el que uno está en el papel como profe, Pues yo recuerdo mucho y tengo esas ideas en la cabeza y trato de ponerlas en práctica, ahora que uno está ya del del otro lado, cierto ... uno no tiene que evaluar diciendo vamos a hacer un examen, sino que uno puede evaluar desde la observación, desde el juego que el estudiante sea realizando, entonces no necesariamente tiene que ser como algo súper formal, sino que también puede ser algo más sencillo, algo más fresco y llevadero” (Participante 4, 2023, p. 2)²⁹

“Ahora como profe ... abarco esos mismos temas y esas mismas formas de evaluar un tema, pero utilizando diferentes metodologías” (Participante 7, 2023, pp. 2-3)³⁰

De este modo dejando saber la importancia que tuvo el transcurso de la universidad en sus quehaceres ya que les mostró lo que estaba mal y cómo a través de sus vivencias pueden mejorar el cómo se puede evaluar a los estudiantes.

²⁸ Pasaje tomado del grupo focal 2.

²⁹ Pasaje tomado del grupo focal 2.

³⁰ Pasaje tomado del grupo focal 2.

Retroalimentación

La retroalimentación, entendida como la provisión de información sobre fortalezas y áreas de mejora a los estudiantes, desempeña un papel fundamental en su proceso de aprendizaje. La participante 7³¹ enfatiza la importancia de que los estudiantes comprendan sus errores y cómo pueden corregirlos, permitiéndoles aprender de sus equivocaciones y crecer en el futuro. Además, la participante 4³², quien ha sido parte del enfoque Montessori durante varios años, destaca que los errores son considerados oportunidades de mejora y forman parte integral de dicha metodología, donde se fomenta el control del error como un medio para aprender. Herra & Kulińska (2019) nos presentan la idea de que el docente debe volver la vista hacia las necesidades de los estudiantes puesto que si desconocen cuales son, la retroalimentación no será suficiente, ya que posiblemente no se están focalizando sus verdaderas falencias y solo cuando se haga esto, el aprendizaje se alineará a los procesos anteriores.

En este sentido, la retroalimentación no solo se limita a señalar los errores, sino que también implica resaltar los aciertos. La participante 5³³ destaca que la retroalimentación constante es necesaria, ya que los estudiantes están en constante desarrollo y adquisición de conocimientos. Mediante preguntas y diálogos, se les guía para que identifiquen lo correcto y lo mejoren. Se busca que los estudiantes moldeen sus comportamientos y fluyan en las actividades de manera más efectiva.

La retroalimentación, lejos de ser unidireccional y exclusiva del docente, adquiere una dimensión colaborativa entre los propios estudiantes. Tal como señala la participante 6³⁴, el intercambio de retroalimentación entre compañeros se destaca por su importancia, permitiendo

³¹ Paráfrasis del grupo focal 2.

³² Paráfrasis del grupo focal 2.

³³ Paráfrasis del grupo focal 2.

³⁴ Paráfrasis del grupo focal 2.

corregirse y apoyarse mutuamente. Este enfoque colectivo y constructivo se erige como un facilitador del aprendizaje, donde los estudiantes no perciben al docente como una figura impositiva, sino como un acompañante en su proceso de mejora continua.

La retroalimentación se convierte en un proceso constante y bidireccional. La participante 3³⁵ destaca que es fundamental en cada ejercicio y actividad, tanto para los estudiantes como para los profesores. Los estudiantes demandan retroalimentación para evaluar su desempeño y mejorar en futuras ocasiones. Los docentes, por su parte, utilizan la retroalimentación como una herramienta de autorreflexión y evaluación de su enseñanza. Esta retroalimentación mutua fortalece el proceso de aprendizaje y crea un ambiente de confianza y crecimiento.

Además de su importancia en el desarrollo individual de los estudiantes, la retroalimentación también influye en el desarrollo de las clases en su conjunto. La participante 5³⁶ destaca que, al permitir a los niños identificar lo correcto y mejorar, se logra un flujo efectivo de las actividades. De una manera similar, la participante 7³⁷ resalta cómo los niños adquieren conocimientos rápidamente y, a través de la retroalimentación constante, logran identificar lo adecuado en cada situación. La retroalimentación constante permite que la clase fluya de manera más efectiva y que los estudiantes se retroalimenten entre sí.

La retroalimentación no solo tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, sino también en el desarrollo profesional de los docentes. La participante 4³⁸ señala que la retroalimentación también es una herramienta para que los profesores evalúen su propia enseñanza y detecten posibles falencias. Si los estudiantes no progresan o caen en los mismos errores, los docentes deben reflexionar sobre su forma de enseñanza y buscar estrategias alternativas para

³⁵ Paráfrasis del grupo focal 1.

³⁶ Paráfrasis del grupo focal 2.

³⁷ Paráfrasis del grupo focal 2.

³⁸ Paráfrasis del grupo focal 2.

abordar los temas. La retroalimentación les brinda la oportunidad de crecer y mejorar como educadores, lo que a su vez se traduce en un beneficio directo para los estudiantes.

Es importante destacar que la retroalimentación debe ser constructiva y basada en objetivos claros. No se trata sólo de señalar los errores, sino de ofrecer sugerencias y soluciones para que los estudiantes puedan avanzar. La participante 6³⁹ menciona la importancia de utilizar un lenguaje positivo y motivador al proporcionar retroalimentación, enfocándose en el progreso y el potencial de mejora de cada estudiante, esto va de la mano con lo que menciona Hattie y Timperley (2007) al denominar la retroalimentación como aquella que ayuda al estudiante a entender qué hacer para mejorar su aprendizaje y como es fundamental que el docente proporcione comentarios que sean útiles y significativos para el estudiante.

Un hallazgo interesante se enfoca en dos de los retos de la retroalimentación, pero lo que llama la atención es la cantidad de participantes que lo mencionaron; solo dos de las nueve participantes hablaron de la dificultad de realizar una retroalimentación de calidad teniendo en cuenta el número de estudiantes y la limitación del tiempo. En el diálogo proporcionado, la participante 2⁴⁰ menciona que, debido a limitaciones de tiempo o la cantidad de estudiantes, a veces es difícil proporcionar retroalimentación individualizada. Aunque intenta brindar retroalimentación personalizada, a menudo se ve obligada a proporcionar comentarios grupales. Sin embargo, ella destaca que cuando tiene la oportunidad de dar retroalimentación a cada estudiante de manera individual, puede hablar sobre su proceso, identificar errores y corregirlos de manera apropiada.

³⁹ Paráfrasis del grupo focal 2.

⁴⁰ Paráfrasis del grupo focal 1.

Por otro lado, la participante 4 menciona la importancia de la evaluación formativa antes de la evaluación sumativa. Destaca la necesidad de conocer a los estudiantes, sus estilos de aprendizaje, intereses y motivaciones. A partir de esa comprensión individualizada, ella presenta una evaluación sumativa que se adapta a sus necesidades y preferencias. Aunque reconoce que en contextos públicos puede ser más difícil lograr esa individualización, aunque considera que sería lo ideal.

Conclusiones

Cambio de concepciones y enfoques hacia la evaluación.

Antes de ingresar a la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Católica de Oriente, las participantes en el estudio tenían concepciones negativas acerca de la evaluación. La percibían como una fuente de estrés y presión, y la asociaban con un castigo o una manera de medir si habían aprendido o no. Sin embargo, durante su formación en la universidad, estas concepciones fueron transformadas de manera significativa. A lo largo de su experiencia académica, las participantes ampliaron su visión y entendieron la importancia de adaptar las estrategias de evaluación a las necesidades individuales de los estudiantes.

Gracias a su paso por la educación superior, las participantes desarrollaron una perspectiva más amplia y flexible de la evaluación. Comenzaron a reconocer la importancia de utilizar enfoques y metodologías más diversos y cualitativos, más allá de los métodos tradicionales. En lugar de limitarse a exámenes escritos, incorporaron evaluaciones basadas en proyectos, presentaciones orales, el uso de colores y dibujos, entre otros. Esta apertura mental les permitió evaluar de manera más inclusiva y equitativa, considerando las habilidades y preferencias

individuales de los estudiantes. Ahora comprenden que la evaluación no se trata simplemente de asignar una calificación, sino de comprender y ayudar al estudiante en su proceso de aprendizaje, valorar el progreso, identificar fortalezas y áreas de mejora, y brindar retroalimentación constructiva se han convertido en aspectos fundamentales de la evaluación.

Prácticas evaluativas utilizadas por los docentes.

En relación con el objetivo específico de identificar las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes de lenguas extranjeras egresados de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Católica de Oriente, se observaron varias estrategias implementadas en la evaluación formativa de los estudiantes. Entre estas estrategias, la retroalimentación, el diálogo y la observación se destacaron como elementos esenciales.

La retroalimentación se convirtió en una herramienta fundamental en la evaluación formativa de las participantes. Después de cada evaluación, brindaban a los estudiantes comentarios constructivos y específicos que les permitían comprender sus fortalezas y áreas de mejora. La retroalimentación se presentaba de manera clara y se enfocaba en aspectos concretos del desempeño estudiantil, lo que ayudaba a los estudiantes a visualizar su progreso e identificar las acciones a seguir para mejorar.

Además de la retroalimentación, las docentes empleaban estrategias de observación y diálogo durante el proceso de evaluación. Observaban activamente a los estudiantes en el aula, prestando atención a su participación, interacción con los demás y evidencias de aprendizaje. También fomentaban el diálogo en clase, permitiendo que los estudiantes compartieran sus opiniones, dudas y reflexiones sobre su propio proceso de aprendizaje. Estas prácticas de

observación y diálogo promovían la participación activa de los estudiantes y estimulaban su reflexión personal, lo que contribuía a un aprendizaje más profundo y significativo.

Comparación de experiencias y prácticas evaluativas.

Al comparar las experiencias y prácticas evaluativas de las docentes participantes desde los criterios establecidos para la evaluación formativa, se encontraron similitudes y enfoques comunes. Se destacó el énfasis en la retroalimentación, el diálogo y la observación como parte integral de la evaluación formativa.

La retroalimentación se consideró fundamental para promover el crecimiento y el desarrollo de los estudiantes. Las participantes compartían la idea de que la retroalimentación debe ser constructiva, específica y oportuna, y debe proporcionar pautas claras para mejorar. Coincidían en la importancia de que los estudiantes comprendieran sus fortalezas y debilidades, y utilizaran la retroalimentación como una herramienta para su crecimiento académico.

El diálogo también ocupaba un lugar central en las prácticas evaluativas de los docentes. Se fomentaba un ambiente de aprendizaje colaborativo donde los estudiantes se sentían seguros para expresar sus ideas, plantear preguntas y participar activamente en la evaluación. A través del diálogo, se generaban interacciones significativas que permitían a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y construir conocimiento de manera conjunta.

La observación, por su parte, se consideraba una herramienta poderosa para recopilar evidencias del desempeño de los estudiantes. Los docentes observaban atentamente el comportamiento y las acciones de los estudiantes en diferentes contextos de aprendizaje, lo que les proporcionaba información valiosa para comprender su progreso y adaptar las estrategias de enseñanza y evaluación.

Por otra parte, algunos desafíos también fueron encontrados, uno de estos, fue la falta de tiempo y recursos para llevar a cabo una evaluación exhaustiva y detallada, a menudo se veían obligadas a realizar evaluaciones rápidas y superficiales. Esto dificultaba la recopilación de evidencias completas y la elaboración de retroalimentaciones detalladas para cada estudiante.

Además, algunas expresaron la dificultad de equilibrar la evaluación formativa con otros tipos de evaluación, como la evaluación sumativa. Aunque reconocían los beneficios de la evaluación formativa, también sentían la presión de cumplir con los requisitos de evaluación más tradicionales y de calificar a los estudiantes de acuerdo con criterios específicos. Esta tensión entre los enfoques evaluativos puede dificultar la implementación efectiva de la evaluación formativa en el aula.

Limitaciones

Durante el desarrollo de este trabajo, se identificaron algunas limitaciones. En primer lugar, el factor del tiempo fue constante y representó un desafío significativo en relación a la recolección de información, la disponibilidad de tiempo por parte de las participantes fue un obstáculo, lo que dificultó la realización de grupos focales debido a diversas problemáticas que afrontaban.

Otra limitación encontrada se relaciona con la muestra y la generalización de los resultados. Desde el inicio, se optó por delimitar el grupo de estudio, centrándome en mi propia cohorte de egresados, debido a cuestiones de tiempo y factibilidad. Además, la cantidad de participantes también se vio limitada, ya que algunos decidieron no participar y la mayoría de ellos no se encontraban ejerciendo en el momento del estudio.

Es importante reconocer estas limitaciones y considerar cómo pueden haber influido en los resultados y conclusiones del trabajo.

Recomendaciones

Con base en lo hallado en este trabajo de investigación, algunas recomendaciones pueden llegar a ser de utilidad para docentes en ejercicio o aquellos que se encuentren en formación, además para el mismo programa de licenciatura en lenguas extranjeras.

En primera instancia, la formación y capacitación docente en evaluación formativa es fundamental, razón por la cual, se recomienda que los docentes busquen oportunidades de desarrollo profesional que les permitan mejorar sus conocimientos y habilidades en esta área específica. Esto puede implicar participar en talleres, cursos o acceder a recursos educativos especializados que proporcionen estrategias efectivas para implementar la evaluación formativa en el aula. Al invertir en su propio crecimiento profesional, los docentes estarán mejor preparados para implementar prácticas evaluativas más sólidas y efectivas, lo que beneficiará directamente a sus estudiantes. Además, buscar constantemente actualizaciones y oportunidades de aprendizaje en evaluación formativa ayudará a los docentes a mantenerse al tanto de las últimas tendencias y enfoques en esta área, promoviendo así una mejora continua en su práctica educativa.

Una segunda recomendación se enfoca en fomentar la colaboración y el intercambio de prácticas evaluativas: Es valioso crear espacios de colaboración entre docentes, donde puedan compartir y discutir sus prácticas evaluativas. Esto permite aprender de las experiencias de otros colegas, identificar nuevas estrategias y superar desafíos comunes. El intercambio de ideas y el apoyo mutuo pueden enriquecer las prácticas evaluativas y promover una cultura de mejora continua.

Finalmente, con base en comentarios realizados por las participantes durante su proceso formativo, es recomendado buscar nuevas maneras en al cual se acercan a la teoría y la práctica,

ya que para ellas fue de gran significado contar con clases tales como las de didáctica en las que se enfocaron mucho en actividades que hasta el día de hoy utilizan en clase, es decir que fueron más prácticas, pero no encontraron de gran utilidad la teoría, y es una pena ya que en muchas ocasiones al estar conscientes de que la teoría proporciona un marco conceptual sólido que sustenta y enriquece la práctica pedagógica, se recomienda diseñar estrategias que integren de manera efectiva la teoría y la práctica, logrando un equilibrio entre ambos aspectos. Esto puede incluir la incorporación de ejemplos concretos, estudios de caso, análisis de situaciones reales y la vinculación directa entre los conceptos teóricos y su aplicación práctica en el contexto educativo. De esta manera, se podrá maximizar la utilidad y relevancia de la teoría en la formación docente y contribuir a una práctica pedagógica más fundamentada y efectiva.

REFERENCIAS

Bailey, A. (2013). *Philosophy of mind: The key thinkers* (2nd ed). Bloomsbury publishing.

https://www.academia.edu/33062607/Philosophy_of_Mind_The_Key_Thinkers.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.

Chacón, G. B., Zabala, G. S., Quiros, T. A., Velásquez, V. A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. FUNLAM.

Cisse, M., Ndinga, J. R., & Lamine, A. M. (2021). *Evaluación formativa y aprendizaje en el aula: obstáculos y desafíos en el contexto africano*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 47-66.

Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B. y Valls, E. (1993). *Los contenidos en la reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana.

Glasser, W. (1990). *The Quality School: Managing Students Without Coercion*. Harper Collins.

<https://arena->

[attachments.s3.amazonaws.com/7352826/6fb7f69412443c081c5e0b34ccc21695.pdf?1589947166](https://arena-attachments.s3.amazonaws.com/7352826/6fb7f69412443c081c5e0b34ccc21695.pdf?1589947166)

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. National Center for Family & Community Connections with Schools.

<https://sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>

- Herra, A. & Kulińska, A. (2019). *The role of feedback in the process of learning English as a foreign language*. Forum Filologiczne Ateneum 1 (6) 2018.
<https://www.ateneum.edu.pl/assets/Uploads/012-Herra-new.pdf>
- Irons, A. (2008). *Enhancing Learning through Formative Assessment and Feedback*. London and New York: Routledge.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Maturana, L. M. (2015). *Evaluación de aprendizajes en el contexto de otras lenguas*.
https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/89_Evaluacion_de_aprendizajes_en_el_contexto_de_otras_lenguas.pdf
- Pogré, P. (2007). *¿cómo enseñar para que los estudiantes comprendan?* Revista Diálogo Educativo, 7(20),25-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116807003>
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). *Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar*. Estudios Pedagógicos, 34(2), 231-244.
<https://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n2/art15.pdf>
- Richardson, W. (2012). *Rethinking Assessment: Edutopia*
- Rizo-Patrón, R. (2015). *Superveniencia o nacimiento trascendental*. *Ápeiron: Estudios de filosofía: Filosofía y fenomenología*, (3), 381-397.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5966462>.

Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2000). *Data management and analysis methods*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Series Ed.), *Handbook of qualitative research* (2nd Ed., pp. 769-801). Thousand Oaks, ca: Sage Publications.

Scriven, M. (1966). *The Methodology of evaluation*. Lafayette, ind.

Sheehan, S., & Munro, S. (2013). *Assessment: Attitudes, practices and needs*. ELT Research Papers, 17-08.

https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_G239_ELTRA_Sheenan%20and%20Munro_FINAL_web%20v2.pdf

Tomlinson, C., & Moon, T. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.

Zeng, J., & Huang, L. (2021). *Understanding Formative Assessment Practice in the EFL Exam-Oriented Context: An Application of the Theory of Planned Behavior*. *Frontiers in Psychology*, 12, 703316. doi: 10.3389/fpsyg.2021.774159
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8695487/>