

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Doctorado: Arte y Humanidades

Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura

Lengua Española

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Doutorado: Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

Linguística Aplicada



TESIS DOCTORAL

**LITERACIDAD EN EVALUACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL COMO LENGUA
ADICIONAL EN BRASIL. UN ANÁLISIS Y UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA**

Alumna: Marcella Nascimento Fernandes

Directora: Rosa Ana Martín Vegas

Cotutora: Elzimar Goettenauer de Marins Costa

Salamanca, 2025

Autofirmas

Firmado por Marcella Nascimento Fernandes el día 22/07/2025 con un certificado emitido por Marcella Nascimento Fernandes

Firmado por MARTIN VEGAS ROSA ANA - ***0724** el día 22/07/2025 con un certificado emitido por AC FNMT Usuarios

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Elzimar Goettenauer de Marins Costa'.

Elzimar Goettenauer de Marins Costa
22/07/2025

Resumen

Cuando nos convertimos en docentes y entramos en el desafiante mundo de la educación, es probable que aún no dominemos por completo todos los conocimientos y habilidades requeridos, incluyendo aquellos relacionados con la evaluación. Dado el impacto que el acto de evaluar tiene en la planificación y ejecución de la práctica pedagógica, es importante para nosotros que, en este contexto como docentes de español como lengua adicional (ELA), seamos literatos en evaluación en el contexto de lenguas (LEL). Sin embargo, considerando, en primer lugar, la escasez de componentes curriculares específicos sobre evaluación en los cursos iniciales de formación de profesores de lenguas en Brasil —lo que contribuye a la formación de docentes con poco pensamiento crítico debido a la falta de desarrollo de LEL—, en segundo lugar, la resistencia de algunos docentes a adoptar una nueva perspectiva de evaluación y en tercer lugar, la falta de incentivos para la formación continua, esta investigación se estructuró con base en dos objetivos principales: 1) Diagnosticar el conocimiento sobre LEL de los profesores de ELA en Brasil; y 2) Investigar el impacto de un Curso Online Masivo y Abierto (COMA) para profesores de ELA en Brasil en LEL.

Para el desarrollo del diagnóstico, se realizó una extensa revisión bibliográfica que abarcó (a) el escenario del español en Brasil, (b) la literacidad en la evaluación, (c) los factores determinantes de la evaluación (de lenguas) y (d) la importancia de la literacidad crítica en la evaluación, lo que respaldó el desarrollo del curso propuesto en esta investigación. El curso, con una carga horaria de 60 horas, ofrecido en formato COMA y disponible a través del entorno virtual de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) entre marzo y julio de 2024, se difundió en grupos específicos de redes sociales, WhatsApp, Instagram y Facebook (principalmente grupos específicos de profesores de ELA en Brasil), así como por correos electrónicos a asociaciones estatales y nacionales del público meta, mediante los cuales conseguimos 49 participantes de las 5 regiones de Brasil hasta el cierre del curso, número que, por lo tanto, compuso la muestra analizada. Con el objetivo de desarrollar la LEL de los profesores, se abordaron 20 temas, divididos en 4 bloques: Evaluación y Salón de Clase; Evaluación y Psicometría; Evaluación y Sociedad; Manos a la Obra. Los datos de esta investigación, caracterizada como una investigación-acción exploratoria de método mixto, se recopilaron durante el curso, utilizando principalmente tres herramientas digitales: Formularios de Google, Padlet y los foros disponibles en la propia plataforma. Los datos se analizaron mediante el método de análisis de contenido de Bardin, implementado por ChatGPT 4o.

Los resultados de este estudio demostraron que el curso MOOC tuvo un impacto significativo en la LEL de los participantes profesores de ELA en todos los temas abordados. Se observaron avances notables, desde una comprensión más profunda de las experiencias de evaluación —favoreciendo la retroalimentación y la claridad de criterios— hasta una redefinición de la planificación didáctica, que pasó de ser un simple guion a convertirse en una herramienta predictiva esencial para un aprendizaje significativo. Además, los docentes ampliaron su repertorio y su conocimiento crítico de los tipos de evaluación, diferenciando mejor los conceptos y reconociendo su valor formativo más allá de las calificaciones. En particular, el curso proporcionó una mejora sustancial en la comprensión de conceptos psicométricos complejos, un área en la que los docentes tenían un conocimiento limitado. También fomentó una profunda reflexión sobre las dimensiones éticas y sociales de la evaluación, promoviendo una visión de equidad e imparcialidad que trasciende una perspectiva puramente individual. Aunque no sea posible garantizar la aplicación inmediata de todos los conocimientos, la tesis concluye que el curso fomentó una reflexión crítica fundamental, contribuyendo al avance de la LAL en un contexto como el ELA en Brasil, donde la investigación en esta área es escasa, y aspirando la promoción de una red de formación de profesores que entienda la evaluación como un proceso de transformación social.

Palabras-clave: Literacidad en evaluación en el contexto de lenguas; Español como Lengua Adicional; Formación continua de profesores; Profesores de español de Brasil.

Resumo

Ao nos tornarmos professores e adentrarmos no desafiante mundo da educação, é provável que ainda não tenhamos dominado completamente todos os conhecimentos e habilidades exigidos, incluindo aqueles referentes à avaliação. Em razão do impacto que o ato de avaliar traz para o planejamento e execução da prática pedagógica, surge a importância de nós, neste contexto professores de espanhol como língua adicional (ELA), sermos letrados em avaliação no contexto de línguas (LAL), que trata basicamente de um conjunto de habilidades e competências relacionadas à avaliação que principalmente nós professores deveríamos ter para avaliarmos de forma justa e equânime. Contudo, considerando, em primeiro lugar, a escassez de componentes curriculares específicos sobre avaliação nos cursos de formação inicial de professores de línguas no Brasil —o que contribui para a formação de docentes com pouca criticidade devido à ausência de desenvolvimento do LAL—, em segundo lugar, a resistência de alguns professores em adotar uma nova perspectiva avaliativa e em terceiro lugar, a insuficiência de estímulos à formação continuada, esta pesquisa foi estruturada com base em dois objetivos principais: 1. Diagnosticar os saberes sobre LAL dos professores de ELA do Brasil; e 2. Investigar o impacto de um Curso Online Aberto e Massivo (MOOC) para professores de ELA do Brasil sobre LAL.

Para tanto, empreendeu-se vasta revisão bibliográfica, abrangendo (a) o cenário do espanhol no Brasil, (b) o letramento em avaliação, (c) fatores determinantes na avaliação (de línguas) (d) e a importância do letramento crítico na avaliação, o que subsidiou a elaboração do curso proposto nesta investigação. O curso, destinado a professores de ELA em formação continuada, composto por uma carga de 60 horas, ofertado no formato MOOC e disponibilizado por meio do ambiente virtual da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) entre março e julho de 2024, alcançou 49 concluintes, oriundos das 5 regiões do Brasil, até o fechamento do curso, montante que compôs, portanto, a amostra analisada. Visando o desenvolvimento do LAL dos professores, foram abordados 20 temas divididos em 4 blocos: Avaliação e Sala de Aula; Avaliação e Psicometria; Avaliação e Sociedade; Mãos à Obra. Os dados desta investigação, caracterizada como pesquisa-ação de abordagem mista e caráter exploratório, foram coletados durante o curso, compostos fundamentalmente por três ferramentas digitais: Google Forms, Padlet e os fóruns disponíveis na própria plataforma. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo de Bardin operacionalizado pelo ChatGPT 4o.

Por resultados, este estudo conseguiu demonstrar que o curso MOOC impactou significativamente o LAL dos participantes professores de ELA em todos os temas abordados. Foram observados avanços notáveis, desde uma compreensão mais profunda das experiências avaliativas —favorecendo o feedback e a clareza de critérios— até uma redefinição do planejamento didático, que deixou de ser um mero roteiro para se tornar um instrumento essencial de previsão para uma aprendizagem significativa. Além disso, os docentes ampliaram seu repertório e consciência crítica sobre os tipos de avaliação, diferenciando melhor os conceitos e reconhecendo o valor formativo para além das notas. Particularmente, o curso proporcionou uma melhoria substancial na compreensão de conceitos complexos da psicometria, área em que os professores tinham conhecimento limitado. Também impulsionou uma reflexão profunda sobre as dimensões éticas e sociais da avaliação, promovendo uma visão de equidade e imparcialidade que transcende a perspectiva puramente individual. Embora não seja possível garantir a aplicação imediata de todos os conhecimentos, a tese conclui que o curso fomentou uma reflexão crítica fundamental, contribuindo para o avanço do LAL em um contexto como o de ELA no Brasil, onde a pesquisa nessa área é escassa, e aspirando a promoção de uma rede de formação docente que entenda a avaliação como um processo de transformação social.

Palavras-chave: Letramento em avaliação no contexto de línguas; Espanhol como Língua Adicional; Formação continuada de professores; Professores de espanhol do Brasil.

Abstract

When we become teachers and enter the challenging world of education, it is likely that we have not yet fully mastered all the knowledge and skills required, including those related to assessment. Given the impact that the act of assessment has on the planning and execution of pedagogical practice, it is important for us, in this context as teachers of Spanish as an Additional Language (ELA), to be literate in assessment in the context of languages (LAL). However, considering, firstly, the scarcity of specific curricular components on assessment in initial language teacher training courses in Brazil—which contributes to the training of teachers with little critical thinking due to the lack of development of LAL—, secondly, the resistance of some teachers to adopt a new assessment perspective and thirdly, the lack of incentives for continuing education, this research was structured based on two main objectives: 1. To diagnose the knowledge about LAL of ELA teachers in Brazil; and 2. To investigate the impact of a Massive Open Online Course (MOOC) for ELA teachers in Brazil on LAL.

To this end, an extensive bibliographic review was undertaken, covering (a) the scenario of Spanish in Brazil, (b) literacy in assessment, (c) determining factors in (language) assessment (d) and the importance of critical literacy in assessment, which supported the development of the course proposed in this investigation. The course, consisting of a workload of 60 hours, offered in the MOOC format and made available through the virtual environment of the Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) between March and July 2024, was advertised in specific social media groups, WhatsApp, Instagram and Facebook (mainly specific groups of ELA teachers in Brazil), as well as by emails to state and national associations of the target audience, having reached 49 graduates, from the 5 regions of Brazil, by the end of the course, a number that therefore composed the sample analyzed. Aiming at the development of teachers' LAL, 20 themes were covered, divided into 4 blocks: Assessment and Classroom; Assessment and Psychometrics; Assessment and Society; Hands on. The data for this investigation, characterized as mixed-approach, exploratory action research, were collected during the course, from i. a preliminary questionnaire related to the participants' personal and academic aspects and the first 10 LAL topics developed throughout the course; ii. an intermediate questionnaire related to the last 10 topics; and iii. a final questionnaire, in which they were able to provide feedback on the course and list the topics of greatest and least importance. In addition, forms, forums, and activities developed throughout the course were added to the research instruments used. The data were analyzed in light of Bardin's content analysis operationalized by ChatGPT 4o.

The results of this study demonstrated that the MOOC course significantly impacted the LAL of participating ELA teachers across all topics covered. Notable advances were observed, ranging from a deeper understanding of assessment experiences—favoring feedback and clarity of criteria—to a redefinition of didactic planning, which went from being a mere script to becoming an essential predictive tool for meaningful learning. Furthermore, teachers expanded their repertoire and critical awareness of assessment types, better differentiating concepts and recognizing their formative value beyond grades. In particular, the course provided a substantial improvement in the understanding of complex psychometric concepts, an area in which teachers had limited knowledge. It also fostered a deep reflection about the ethical and social dimensions of assessment, promoting a view of equity and impartiality that transcends a purely individual perspective. Although it is not possible to guarantee the immediate application of all knowledge, the thesis concludes that the course fostered fundamental critical reflection, contributing to the advancement of LAL in a context such as ELA in Brazil, where research in this area is scarce, and aspiring to promote a teacher education network that understands assessment as a process of social transformation.

Keywords: Language assessment literacy; Spanish as an additional language; Continued education; Brazilian teachers of Spanish.

Agradecimientos

El camino académico es arduo y extenuante, pero estar rodeada de personas buenas, amigas y compañeras, hace que el trayecto sea más ameno. Empiezo agradeciendo a los dos seres humanos más importantes de mi vida: a mi papá Gilberto Fernandes y a mi mamá Aleide Nascimento. En todos los momentos de mi vida pude contar con ellos, siempre con palabras y gestos acogedores, principalmente en esta etapa tan difícil de mi vida. Mamá y papá, los amo infinitamente y muchas gracias por las oportunidades que me ofrecieron a lo largo de mi vida.

Me gustaría también dar gracias a Marianna Fernandes, mi hermana querida, que siempre estuvo a mi lado y que ocupa un lugar especial en mi corazón. Te amo y gracias por tu preocupación por mí en todo momento. Aprovecho para agradecer a Mateus Fonseca, mi compañero, que estuvo a mi lado desde la conclusión de mi maestría y que vivió junto a mí todos los buenos y difíciles momentos del doctoramiento. La vida a tu lado es leve y tranquila. Te amo y gracias por todo. A Godofredo y Martinna que trajeron momentos de amor, ternura y alegría a mi vida ante los momentos de preocupaciones e intranquilidad.

Agradezco a mi familia que siempre me motivó y se preocupó por mí, no solamente en el momento del doctorado, sino a lo largo de toda mi vida: Ivanete do Nascimento, Maríllia Dias, Renata Nascimento, Paula Nascimento, Karina da Silva y a todos los demás que siempre se dispusieron a darme una palabra amiga y de motivación, incluso en momentos de esparcimiento.

Rindo homenaje a algunos amigos, que como afirma Emicida, conocido cantor de Brasil, *“Quem tem amigo tem tudo”*. En especial a Luciana Dourado, Geovani Santos, Eder Silva, Thalita Santana, Letícia do Couto, Iva Fernandes, Michelle Gonçalves, Juliana Parente, Simone Gontijo, Caroline de França, Lorrane Noronha y Fabiana Coelho.

Manifiesto mi gratitud también a mi directora de tesis, la doctora Rosa Ana Martín Vegas, que creyó en mí desde el inicio de ese camino. Amplió los agradecimientos a mi cotutora, la doctora Elzimar Goettenauer de Marins Costa que me tendió la mano cuando lo necesité. Agradezco también al profesor Doctor Henrique Rodrigues Leroy por las contribuciones a mi trabajo.

Mis más sinceros agradecimientos a la profesora doctora Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo, que me ofreció contribuciones imprescindibles en mi investigación por medio de su producción académica, y me enseñó que en la academia también hay espacio para la acogida y para compartir conocimiento con ternura y dulzura.

No podría dejar de agradecer al maestro Luis Miguel Samperio Sánchez, a quien tuve la oportunidad de conocer en Salamanca y quien contribuyó a mi estancia en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). A Sandra Cruz, María Reyes, Axel Pedraza, Diana Helena Martínez, Ximena Díaz, Marcela Nieto Rodríguez, Edgar René Pacheco, Jacqueline Enríquez y Moisés López,

del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE); a las profesoras de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) Marisela Colin Rodea y Anelly Mendoza Díaz; y a mis profesores de la UNAM, Alejandro Márquez, Clara Isabel Carpy y Teresa Peralta, que contribuyeron de forma fundamental a esta investigación, así como mis compañeros de clase.

Tuve agradables sorpresas en mi jornada doctoral y dos de ellas fueron las profesoras doctoras Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula y Rosa Yokota, quienes en el inicio se dispusieron a contribuir a mi investigación. Mis más sinceros agradecimientos. Más adelante conocí a las “reinas” queridas Juliana Tonelli, Thaís Balbino, y, en especial, Isadora Moraes, que además de ser una inspiración académica, se ha convertido en una buena amiga. Estoy agradecida por eso.

Expreso mi reconocimiento también a Bruna Zocaratto, que además de contribuir con sus propuestas en esta investigación, confió en mí para que juntas formáramos nuestro grupo de investigación sobre literacidad en evaluación, formación docente y práctica pedagógica en la institución en que ejercemos, el Instituto Federal de Brasília (IFB).

No podría dejar de agradecer a “las chicas del español” Aline Brum Barreto y Emily de Carvalho Pinto, con quienes investigué y publiqué sobre la literacidad en evaluación en el contexto de la lengua española en Brasil.

Manifiesto mi aprecio también a mis compañeras de doctorado Helena Gomes y Ana Contreras, con quienes conviví solamente por un mes y quienes me ayudaron compartiendo tanto dudas como ansiedades. Que sigamos en contacto por muchos años para que conmemoremos nuestros logros.

Por último, por ser la primera persona de mi familia en concluir la titulación más alta de la academia, dedico este trabajo a todas las mujeres, también de mi familia, que están menos presentes en este mundo; a las que están presentes, pero no tuvieron las mismas oportunidades que yo; y a las del futuro, para que puedan llegar más lejos.

Índice general

Agradecimientos	6
Lista de figuras	14
Lista de tablas.....	16
Lista de siglas y abreviaturas.....	17
Presentación.....	19
Introducción	20
Capítulo I – La presencia de la lengua española en el sistema educativo brasileño: avances, retrocesos y perspectivas.....	30
1. 1. La lengua española en Brasil en el pasado	30
1.2. La lengua española en Brasil en la actualidad	32
Capítulo II – Literacidad en evaluación en contexto de lenguas: un recorrido a lo largo del tiempo.....	38
2.1. La LEL en la década de 1990	38
2.2. La LEL en la década de 2000	41
2.3. La LEL en la década de 2010	51
2.4. La LEL en la década de 2020	68
Capítulo III – Factores determinantes en la evaluación (de lenguas).....	88
3.1. La evaluación del aprendizaje (de lenguas): percepciones del pasado, presente y propuestas para el futuro.....	89
3.2. Profesores, alumnos y evaluación del aprendizaje (de lenguas): visiones del pasado, presente y percepciones para el futuro	101
3.3. Evaluación y salón de clases	107
3.3.1. Las experiencias con evaluación y sus efectos retroactivos.....	107
3.3.2. La planificación didáctica y sus implicaciones	110
3.3.3. La importancia de objetivos y propósitos en los procesos de enseñanza y evaluación.....	113
3.3.4. Criterios/estándares y transparencia del proceso: las reglas del juego	116
3.3.5. Tipos de evaluación y sus funcionalidades	119

3.3.6. Retroalimentación: esencial para una evaluación formativa.....	121
3.3.7. Listas de cotejo y Rúbrica: qué son y qué funcionalidad tienen.....	125
3.3.8. Calificaciones o notas y sus implicaciones	131
3.3.9. Autenticidad en el contexto de ELA: materiales y evaluación.....	133
3.3.10. Practicidad o practicabilidad: lo que está a nuestro alcance.....	138
3.4. Evaluación y psicometría.....	142
3.4.1. Teoría Clásica de los Test (YCT) y Teoría de Respuesta al Ítem (TRI): una breve reseña.....	143
3.4.2. Constructo y descriptores: su aplicabilidad en el salón de clases.....	145
3.4.3. Validez y su relación con la evaluación del aprendizaje.....	149
3.4.4. Confiabilidad o fiabilidad y el proceso de evaluación	152
3.5. Evaluación y sociedad.....	156
3.5.1. Teoría de las Inteligencias Múltiples y estrategias de aprendizaje: la importancia reconocerlos.....	156
3.5.2. Ética en la formación docente y en la evaluación.....	165
3.5.3. Equidad e imparcialidad en el proceso de evaluación	173
3.5.4. La evaluación como transformación y justicia social	175
3.6. Práctica: desarrollo de instrumentos evaluativos por medio de herramientas digitales.....	181
3.6.1. Instrumentos de evaluación: análisis y desarrollo	182
3.6.2. Herramientas digitales a servicio del docente	186
3.7. La relevancia de la literacidad crítica.....	191
Capítulo IV – Metodología de la investigación.....	201
4.1. Caracterización de la investigación.....	201
4.2. Un breve recorrido sobre el curso pilotaje	204
4.3. El curso MOOC: literacidad en evaluación para el profesorado de español como lengua adicional	205
4.3.1. Ruta del curso MOOC.....	205
4.3.2. El diseño del ambiente virtual: educación a distancia (EaD).....	206
4.3.3. Criterios de inclusión y exclusión.....	207
4.3.4. Divulgación del curso e inscripción.....	208
4.3.5. Perfil de los participantes	208

4.3.6. Estructura y metodología del curso.....	212
4.3.7. Instrumentos y procedimientos de recolecta de datos.....	213
4.3.8. Finalidad del curso	215
4.4. Investigación-acción - Fase 1	215
4.4.1. Fase 2.....	216
4.4.2. Fase 3.....	216
4.4.3. Fase 4.....	217
4.4.4. Fase 5.....	217
4.4.5. Fase 6.....	217
4.4.6. Fase 7.....	218
4.4.7. Fase 8.....	218
4.4.8. Fase 9.....	218
4.4.9. Fase 10.....	218
4.4.10. Fase 11.....	219
4.4.11. Fase 12.....	222
4.5. Línea del tiempo de la investigación.....	223
Capítulo V- Qué saberes, competencias, habilidades, principios y estrategias poseen los profesores sobre LEL y qué tanto saben ahora	224
5.1. Perspectiva cuantitativa.....	224
5.1.1. ¿Por qué la prueba de Q de Cochran?	224
5.1.2. Resultado	225
5.2. Perspectiva cualitativa.....	230
5.2.1. Experiencias y efectos retroactivos.....	230
5.2.2. Planificación didáctica	237
5.2.3. Objetivos y propósitos.....	243
5.2.4. Criterios y transparencia del proceso	246
5.2.5. Tipos de evaluación	250
5.2.6. Retroalimentación.....	255
5.2.7. Rúbrica y lista de cotejo	260
5.2.8. Calificaciones	266
5.2.9. Autenticidad.....	274
5.2.10. Practicidad/Practicalidad	283
5.2.11. Teoría Clásica de los Test (TCT) y Teoría de Respuesta al Ítem (TRI)	291

5.2.12. Constructo e descriptores	295
5.2.13. Validez.....	302
5.2.14. Confiabilidad/Fiabilidad.....	306
5.2.15. Teoría de las Inteligencias Múltiples y estrategias de aprendizaje	309
5.2.16. Ética en la evaluación.....	316
5.2.17. Equidad e imparcialidad.....	322
5.2.18. La evaluación como transformación social	329
5.2.19. Instrumentos de evaluación	333
5.2.20. Herramientas digitales.....	337
5.3. Retroalimentación general del curso.....	341
Capítulo VI – Conclusiones y discusiones.....	350
Capítulo VI – Conclusões e discussões (português).....	357
Referencias.....	364
Apéndices.....	384
1. Arte de divulgación (curso pilotaje).....	384
2. Formulario de inscripción (curso pilotaje)	385
3. Cuestionario diagnóstico (curso pilotaje).....	387
4. Cuestionario 2: Experiencias y efectos retroactivos y planificación didáctica (curso pilotaje).....	399
5. Tarea unidad didáctica (curso pilotaje).....	401
6. Cuestionario 4: Tipos de evaluación (curso pilotaje).....	402
7. Cuestionario 5: Rúbrica, lista de cotejo y tabla de especificaciones y calificaciones (curso pilotaje)	404
8. Cuestionario 6: Autenticidad y practicalidad (curso pilotaje).....	405
9. Cuestionario 7: Autopercepción (curso pilotaje) (escala tipo Likert).....	406
10. Cuestionario 8: TCT y TRI y constructo (curso pilotaje)	409
11. Cuestionario 9: Autenticidad y practicalidad; y validez y confiabilidad (curso pilotaje).....	410

12. Cuestionario 10: Teoría de las Inteligencias Múltiples, estrategias de aprendizaje y ética en la evaluación (curso pilotaje).....	412
13. Cuestionario 11: Equidad e imparcialidad; evaluación como transformación social (curso pilotaje)	413
14. Arte de divulgación.....	415
15. Formulario de inscripción y término de asentimiento libre e informado.....	416
16. Cuestionario diagnóstico – Parte 1.....	418
17. Mapa de actividades	427
18. Diseño del curso	454
19. Foro presentación	466
20. Cuestionario introducción: Literacidad en evaluación (de lenguas).....	467
21. Foro tema 1: Experiencias y efectos retroactivos (experiencias positivas)	468
22. Foro tema 1: Experiencias y efectos retroactivos (experiencias negativas)	469
23. Cuestionario tema 1: Experiencias y efectos retroactivos	470
24. Cuestionario tema 2: Planificación didáctica.....	471
25. Cuestionario objetivo Moodle tema 3: Objetivos y propósitos	475
26. Cuestionario tema 3: Objetivos y propósitos.....	477
27. Padlet tema 4: Criterios y transparencia del proceso.....	478
28. Cuestionario tema 4: Criterios y transparencia del proceso	479
29. Crucigrama tema 5: Tipos de evaluación	480
30. Cuestionario tema 5: Tipos de evaluación	481
31. Cuestionario tema 6: Retroalimentación	482
32. Cuestionario tema 7: Rúbrica y lista de cotejo	483
33. Cuestionario tema 8: Calificaciones.....	485
34. Cuestionario tema 9: Autenticidad	486
35. Foro tema 9: Autenticidad.....	487
36. Cuestionario tema 10: Practicabilidad.....	488

37. Cuestionario diagnóstico – Parte 2.....	489
38. Cuestionario tema 11: TCT y TRI	495
39. Cuestionario tema 12: Constructo y descriptores.....	497
40. Cuestionario tema 13: Validez	499
41. Cuestionario tema 14: Confiabilidad/fiabilidad	500
42. Cuestionario tema 15: Teoría de las Inteligencias Múltiples y estrategias de aprendizaje.....	501
43. Cuestionario tema 16: Ética en la evaluación	503
44. Foro tema 16: Ética en la evaluación	504
.....	504
45. Cuestionario tema 17: Equidad e imparcialidad	505
46. Cuestionario tema 18: Evaluación como transformación social	507
47. Cuestionario tema 19: Instrumentos de evaluación.....	508
48. Foro tema 19: Instrumentos de evaluación.....	509
49. Cuestionario tema 20: Herramientas digitales	510
50. Foro tema 20: Herramientas digitales.....	511
51. Cuestionario final.....	512
Anexos.....	516
1. Parecer consubstanciado - Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde - FEPECS/SES/DF	516
2. Identificación y descripción del curso de extensión MOOC: Letramento em avaliação para professores de espanhol como língua adicional.....	522
3. Parecer de aprobación del curso de extensión MOOC: letramento em avaliação para professores de espanhol como língua adicional.....	528
4. Parecer consubstanciado - Comitê de Ética em Pesquisa – COEP – Belo Horizonte - UFMG	532

Lista de figuras

Figura 1 - Competencias clave de los profesores de segunda (L2) y lengua extranjera (LE).....	20
Figura 2 - Universidades federales de Brasil con asignaturas sobre evaluación.....	21
Figura 3 - Instituciones de Enseñanza Superior de Brasil (universidades) con asignaturas específicas sobre evaluación de lengua extranjera	22
Figura 4 - Cursos de Letras-Español de los IFs.....	25
Figura 5 - Línea del tiempo del español en Brasil.....	36
Figura 6 - Niveles de literacidad en evaluación	40
Figura 7 - Niveles de literacidad en evaluación o literacidad en evaluación en contexto de lenguas según las partes interesadas	55
Figura 8 - Experiencia requerida en LEL para profesores de lenguas.....	56
Figura 9 - Una caracterización alternativa de LEL requerida para profesores de lenguas y profesionales de evaluación de lenguas	63
Figura 10 - Listado básico de las dimensiones de la LEL: conocimientos, habilidades y principios.....	65
Figura 11 - Relación entre la LEL y el desarrollo profesional.....	71
Figura 12 - Una definición expandida de la LEL de Fulcher (2012, p. 126).....	75
Figura 13 - Formatos de las iniciativas para la promoción de la LEL de profesores	79
Figura 14 - Propuesta de curso para desarrollo de LEL para profesores de ELA.....	82
Figura 15 - Distribución de los temas del curso MOOC acorde Taylor (2013, p. 410)	83
Figura 16 - Evaluación en el centro de un octógono	95
Figura 17 - Evolución del concepto de evaluación.....	98
Figura 18 - Modelo de retroalimentación para potenciar el aprendizaje	124
Figura 19 - Evaluación de desempeño en las presentaciones.....	126
Figura 20 - Practicabilidad	139
Figura 21 - Alcance lingüístico general	148
Figura 22 - Tensiones entre practicidad, validez y confiabilidad.....	155
Figura 23 - Los ocho tipos de inteligencia de Gardner	157
Figura 24 - Diagrama del sistema de estrategia: visión general.....	162
Figura 25 - Taxonomía de Bloom.....	189
Figura 26 - Aplicaciones y sitios web a partir de la Taxonomía de Bloom.....	190
Figura 27 - Mapa de las raíces del concepto	192
Figura 28 - Fases de la investigación.....	202
Figura 29 - Distribución del número de los participantes acorde las regiones de Brasil.....	209
Figura 30 - Distribución de los participantes bajo la perspectiva de género	210

Figura 31 - Distribución de los participantes de acuerdo con sus grados académicos	210
Figura 32 - Curso en que estudiaron sobre evaluación en el contexto de lenguas	211
Figura 33 - Horas estimadas de estudio sobre evaluación	212
Figura 34 - Línea del tiempo de la investigación	223
Figura 35 - Relevancia de los temas según los participantes	346

Lista de tablas

Tabla 1 - Sistematización de la oferta de asignaturas sobre evaluación en los currículos de los cursos de Letras-Español de universidades federales de Brasil	23
Tabla 2 - Sistematización de la oferta de asignaturas sobre evaluación en los currículos de los cursos de Letras-Español de los IFs	26
Tabla 3 - Oferta de la lengua española en los estados brasileños.....	32
Tabla 4 - Componentes de la LEL propuesto por Brindley (2001)	43
Tabla 5 - Temáticas de la asignatura	67
Tabla 6 - Temas de evaluación y sus diferentes constructos	68
Tabla 7 - Ejemplos de Conocimientos, Habilidades y Principios en la Evaluación de Lenguas para Profesores.....	72
Tabla 8 - LEL para profesores de lenguas	76
Tabla 9 - Profundización de los niveles de LEL	78
Tabla 10 - Investigaciones que promovieron CDT en el contexto de LEL	85
Tabla 11 - Tipos de Planificación.....	115
Tabla 12 - Tipos de Evaluación.....	119
Tabla 13 - Rúbrica holística para evaluar oralidad en lengua española.....	127
Tabla 14 - Rúbrica analítica para evaluar oralidad en lengua española.....	128
Tabla 15 - Comparación ente un enfoque evaluativo tradicional y el enfoque auténtico.....	137
Tabla 16 - Resumen de los contrastes entre las concepciones pasadas y en curso de validación...	151
Tabla 17 - Tipos de inteligencias y sus características	158
Tabla 18 - Diferencias esenciales entre el aprendizaje factual y conceptual de conocimientos declarativos.....	183
Tabla 19 - Principios de la evaluación en línea.....	187
Tabla 20 - Instrumentos utilizados en el curso MOOC	214
Tabla 21 - Compilación de los datos de la primera parte del curso.....	226
Tabla 22 - Compilación de los datos de la segunda parte del curso	228
Tabla 23 - Sistematización de las respuestas sobre calificación	266

Lista de siglas y abreviaturas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CDT - Cursos, disciplinas o talleres
CELU - Certificado de Español: Lengua y Uso
CEPE - Centro de Enseñanza para Extranjeros
COMA - Curso Online Masivo Abierto
COVID-19 - *Coronavirus Disease 2019*
DELE - Diploma de Español como Lengua Extranjera
DF - Distrito Federal
EAD - Educación a Distancia
EEUU - Estados Unidos de América
EFL - *English as a Foreign Language*
ELA - Español como Lengua Adicional
ELE - Español como Lengua Extranjera
ENALLT - Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FALE - Faculdade de Letras
FEPECS - Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde
GPT - Generative Pre-trained Transformer (ChatGPT)
IF - Institutos Federais
IFB - Instituto Federal de Brasília
IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
ILTA - International Language Testing Association
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LAL - *Language Assessment Literacy*
LC - Literacidad Crítica
LCTL - *Less Commonly Taught Languages* o Idiomas que se enseñan con menos frecuencia
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEL - Literacidad en Evaluación en contexto de Lenguas
LEM - Língua Estrangeira Moderna
LSM - *Learning Support/Management*
MCE - Marco Común Europeo
MOOC - *Massive Open Online Course*

Moodle - *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* o Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos Modular

RAE - Real Academia Española

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SICELE - Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera

SIELE - Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española

TCT - Teoría Clásica de los Test

TRI - Teoría de Respuesta a Ítem

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNAM - Universidad Nacional Autónoma de México

USAL - Universidad de Salamanca

Presentación

Para darle un toque personal a esta investigación, haré una breve presentación sobre mí. Nací en Brasil en 1986 en la ciudad de Brasília, Distrito Federal, pero hasta mis 28 años viví en Sobradinho, ciudad también ubicada en Distrito Federal. A los 14 años ingresé en el *Centro Interescolar de Línguas* de mi ciudad para estudiar español. De los 18 a los 28, por un total de 10 años, impartí clases de español en algunas instituciones privadas de educación de la región. En 2015 fui aprobada como profesora de lengua española en un concurso de la *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, vinculada al Ministerio de Educación, para el *Instituto Federal do Norte de Minas Gerais* (IFNMG) - *Campus Almenara*. Estuve allá por algunos meses, hasta que fui convocada al año siguiente, también para una plaza de profesora de español, en la misma red de enseñanza, el *Instituto Federal de Brasília* (IFB) - *Campus Ceilândia*. Sigo trabajando en esa institución hasta el presente, en el curso de Letras-Español, curso de grado que forma profesores de lengua española con duración media de cuatro años.

Regresé al Distrito Federal en 2016, en el año inmediatamente posterior fui aprobada en el *Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada* de la *Universidade de Brasília* – UnB, y en 2019 logré mi titulación de máster. Mi investigación ya trataba de literacidad en evaluación en el contexto de lenguas (LEL), pero en la formación inicial de profesores de español. La investigación conllevó el desarrollo de una asignatura optativa sobre evaluación para el curso en que impartí clases hoy día, es decir, promovió la LEL para los futuros profesores de la época, y aún sigue ofreciéndose.

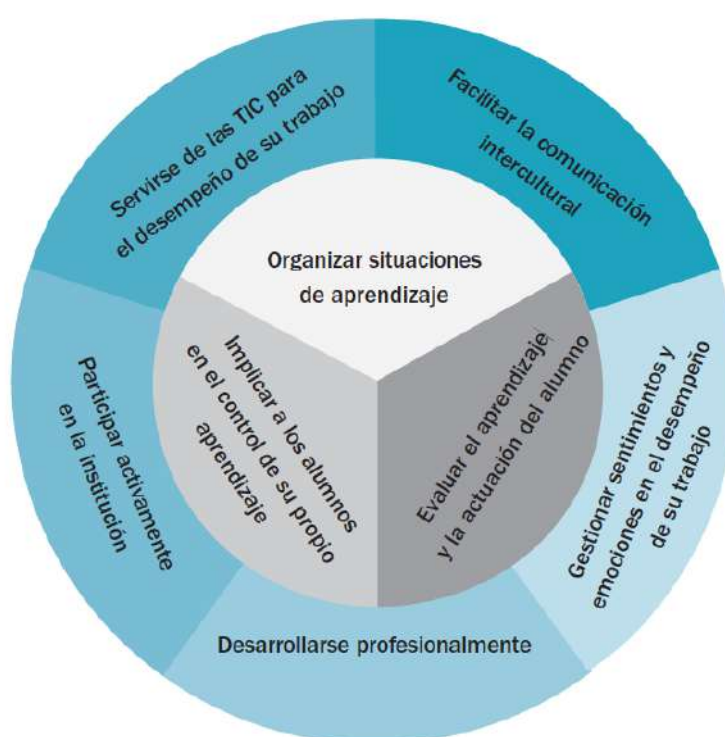
En 2020 ingresé en el doctorado en la Universidad de Salamanca (USAL) durante la pandemia de coronavirus (covid-19), es decir, muchas de las actividades fueron desarrolladas de forma remota. En el primer semestre de 2023 tuve la gran oportunidad de realizar una estancia de seis meses en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), más precisamente en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE). En agosto de ese mismo año, se formalizó mi acuerdo de cotutela con la *Universidade Federal de Minas Gerais* (UFMG).

Introducción

La docencia supone un desafío (o reto) a diario. Una formación completa de estos profesionales, sólo en el período del grado, es algo difícil de alcanzar. En Brasil, por ejemplo, se tarda un promedio de cuatro años en completarse. De nosotros, los profesores de Español como Lengua Adicional (ELA)¹, por ejemplo, se esperan muchas habilidades y conocimientos. En una encuesta del Instituto Cervantes (2018, p. 8), se publicaban las principales competencias esperadas de su profesorado.

Figura 1

Competencias clave de los profesores de segunda (L2) y lengua extranjera (LE).



Nota: Recuperado de Instituto Cervantes (2018, p. 8).

Sería interesante que los profesores de ELA dominaran todas las competencias recogidas por esta institución. Y una de las competencias que componen la figura anterior, la cual nos remite a esta investigación, es la de *Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno*. Un docente debe saber

¹ Para esta investigación se optó por utilizar el término *español como lengua adicional* (ELA) porque, de acuerdo con Leffa y Irala (2014), enseñamos una lengua más y el alumno aprende una lengua más; no hay necesidad de discriminar el contexto geográfico. No obstante, hay autores citados aquí que utilizan *español como lengua extranjera* (ELE).

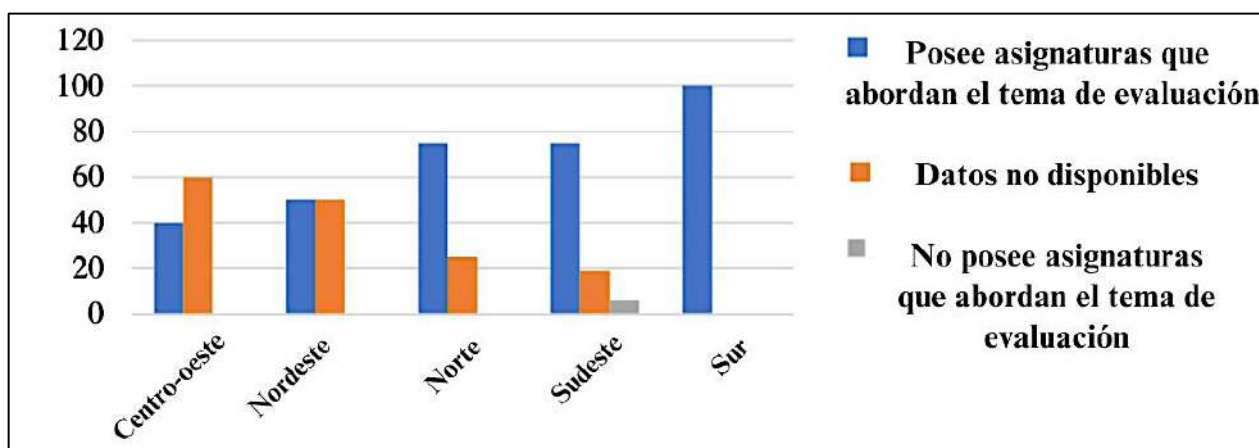
evaluar, especialmente analizar los datos obtenidos, ya que es “mecanismo de propulsión” (Scaramucci,1999) de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes también deben comprender sus procesos de evaluación. De esta manera, la competencia en evaluación o literacidad en evaluación² es el punto clave.

Las justificaciones para esta investigación empiezan por la falta de formación inicial y continua de profesores en torno a la evaluación, es decir, la falta de desarrollo de literacidad en evaluación en el contexto de lenguas (LEL), para este contexto, profesores de ELA. En 2019, M. Fernandes desarrolla una investigación sobre esta falta de desarrollo de LEL para profesores de ELA en su formación inicial creando una asignatura para contribuir al proceso.

En cuanto a la falta de promoción de LEL en la formación inicial de profesores, de acuerdo con Quevedo (2020) y Damacena y Quevedo-Camargo (2021), según el análisis de 50 universidades públicas de Brasil estudiadas con relación a asignaturas sobre evaluación en los currículos de los cursos de *Licenciatura* en Letras³, hay una falta de oferta de asignaturas en los cursos de grado para docentes de lenguas adicionales sobre evaluación, lo cual puede observarse en la Figura 2 de acuerdo con las regiones de Brasil.

Figura 2

Universidades federales de Brasil con asignaturas sobre evaluación



Nota: Recuperado de Damacena y Quevedo-Camargo (2021, p. 1061) con traducción propia.

² En el artículo de Herrera y Macías (2015), los autores traducen *assessment literacy* como *competencia en evaluación*, que es otro término reconocido en español, pero, para esta investigación, será adoptada la traducción *literacidad en evaluación*, conforme Cassany y Castellà (2010) y Giraldo y Yan (2025).

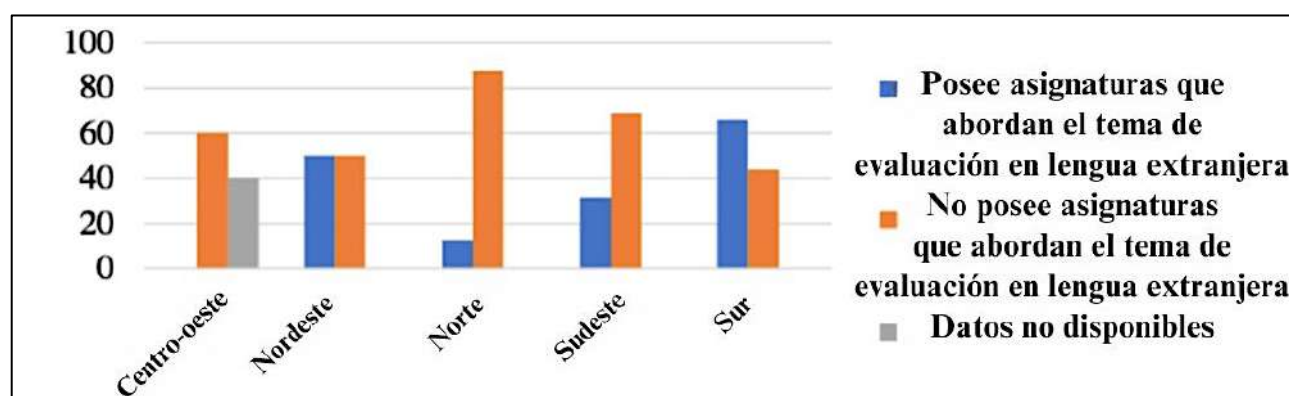
³ En Brasil, los cursos de licenciatura son cursos de grado específicos para la formación de profesores con duración media de cuatro años. En esta investigación, será utilizado el término en cursiva (*licenciatura*). En este caso específico, *Licenciatura en Letras* son los cursos para profesores de lenguas, sea materna o adicional, pero en este trabajo solo trataremos los específicos en lenguas extranjeras/adicionales.

De acuerdo con Damacena y Quevedo-Camargo (2021), lo que ocurre es que tales asignaturas, cuando ofertadas, son, de manera general, impartidas por el área de Educación en cuyas aulas están presentes estudiantes de licenciaturas diversas, no solamente del área de lenguas, es decir, la evaluación es abordada de manera amplia, no específica para el futuro docente de lenguas.

Acerca de los 50 cursos de Letras de las universidades cuyos currículos fueron analizados, Damacena y Quevedo-Camargo (2021) verificaron que solamente 17 (34%) poseen asignaturas específicas sobre evaluación en el contexto de lengua extranjera, lo que es posible verificar en la Figura 3, donde la distribución también se muestra por las regiones de Brasil.

Figura 3

Instituciones de Enseñanza Superior de Brasil (universidades) con asignaturas específicas sobre evaluación de lengua extranjera



Nota: Recuperado de Damacena y Quevedo-Camargo (2021, p. 1062) con traducción propia.

Es posible observar que la región Norte de Brasil es la que menos oferta disciplinas sobre evaluación en contexto específico de lenguas extranjeras y que la región Sur es la que más se presta en esta cuestión. De hecho, los índices todavía demuestran que, de manera general, no se le da la debida importancia a la evaluación en los currículos de los cursos de *licenciatura* en lenguas de Brasil, principalmente tratándose de asignaturas específicas impartidas por profesores del área.

A partir de los artículos de Quevedo-Camargo (2020) y Damacena y Quevedo-Camargo (2021), se llevaron a cabo otras dos investigaciones, esta vez específicas sobre los cursos de licenciatura en lengua española, denominados en Brasil de Letras-Español. M. Fernandes y Brum-Barreto (2024) analizaron los currículos de estas 50 universidades federales centrándose solamente en los currículos de los cursos de Letras-Español. De esas 50, 40 ofrecen tal curso, y de ese total, no fueron encontrados los currículos de 2 cursos. Es posible comprobar el resultado del análisis en la Tabla 1.

Tabla 1

Sistematización de la oferta de asignaturas sobre evaluación en los currículos de los cursos de Letras-Español de universidades federales de Brasil

Centro-oeste (3 universidades)	No hay asignatura de evaluación	3
	Hay asignatura de evaluación como optativa	0
	Hay asignatura de evaluación como obligatoria	0
	El tema de evaluación aparece en otras asignaturas	2
Nordeste (9 universidades)	No hay asignatura de evaluación	5
	Hay asignatura de evaluación como optativa	2
	Hay asignatura de evaluación como obligatoria	0
	El tema de evaluación aparece en otras asignaturas	3
Norte (5 universidades)	No hay asignatura de evaluación	5
	Hay asignatura de evaluación como optativa	0
	Hay asignatura de evaluación como obligatoria	0
	El tema de evaluación aparece en otras asignaturas	5
Sur (8 universidades)	No hay asignatura de evaluación	4
	Hay asignatura de evaluación como optativa	3
	Hay asignatura de evaluación como obligatoria	1
	El tema de evaluación aparece en otras asignaturas	8
Sudeste (13 universidades)	No hay asignatura de evaluación	13
	Hay asignatura de evaluación como optativa	0
	Hay asignatura de evaluación como obligatoria	0
	El tema de evaluación aparece en otras asignaturas	6
Total: 38 universidades		
Total de asignaturas:		30

Nota: Recuperado de M. Fernandes y Brum-Barreto (2024) con traducción propia.

Sintetizando la Tabla 1, el análisis de los datos revela un panorama preocupante respecto a la inclusión del tema de la evaluación en los cursos de formación docente en Letras-Español en Brasil.

De las 38 universidades analizadas, la mayoría (30 instituciones) no cuenta con una asignatura específica sobre evaluación, lo que evidencia una brecha significativa en la formación inicial de los futuros docentes. Solo 5 universidades ofrecen la asignatura como optativa, y solo una, como obligatoria, lo que refuerza la baja prioridad que se le otorga al tema en los currículos. Por otro lado, se observó que, en 24 universidades, la evaluación se aborda de forma transversal, presente en otras disciplinas, lo que podría indicar un esfuerzo por integrar el tema, aunque no sistematizado. En cuanto a la distribución por regiones, el sudeste y el norte concentran el mayor número de instituciones sin el curso, mientras que la región sur destaca por tener el único curso obligatorio y la mayor presencia del tema en los programas de estudio. Estos datos apuntan a la urgente necesidad de rediseñar los currículos de las carreras de Letras-Español, incorporando la evaluación como eje formativo, especialmente dada la complejidad y las exigencias de la práctica docente contemporánea.

Acerca de otras instituciones brasileñas, que forman parte de la Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, los cursos de Letras-Español de los Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) también fueron analizados por Dourado y M. Fernandes (2024) con relación al currículo y la evaluación. Pero antes, es necesario explicar qué son tales instituciones. De acuerdo con datos de 2023, existen 38 IFs repartidos por todo Brasil, con 682 campus ya establecidos, además de 100 más que se crearán en el futuro, tal y como anunció en 2024 el presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Están presentes en todas las unidades de la federación, incluidas las zonas rurales y del interior. Cada IF tiene un rector y cada campus un director general, garantizando la autonomía administrativa y pedagógica. Acorde con la Lei nº 11.892/2008⁴, los objetivos, *grosso modo*, de los IFs son los siguientes:

- Ofrecer educación profesional y tecnológica de manera integrada con la secundaria, educación posterior (postsecundaria), educación superior (tecnológica y grado) y educación de posgrado (*lato y stricto sensu*).
- Trabajar en investigación aplicada y extensión, con enfoque en el desarrollo local y regional.
- Estimular la innovación, la ciencia y la tecnología, en conexión con las demandas de la sociedad y del mundo del trabajo.
- Promover la inclusión social a través de una educación pública gratuita y de calidad.

Del total de los 682 campus, solamente 7 de ellos ofrecen el curso de Letras-Español, como puede comprobarse en la Figura 4.

⁴ Para más información: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm y <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/rede-federal/institutos-federais-de-educacao-ciencia-e-tecnologia>.

Figura 4

Cursos de Letras-Español de los IFs



Nota: Recuperado de Dourado y M. Fernandes (2024) con traducción propia.

Dado el panorama, ahora con relación a la evaluación y el currículo en esos cursos, Dourado y M. Fernandes (2024) concluyeron lo siguiente:

Tabla 2

Sistematización de la oferta de asignaturas sobre evaluación en los currículos de los cursos de Letras-Español de los IFs

Centro-oeste (1 campus)	No hay asignatura de evaluación	1
	Hay asignatura de evaluación como optativa	1
	Hay asignatura de evaluación como obligatoria	0
	El tema de evaluación aparece en otras asignaturas	6
Nordeste (2 campus)	No hay asignatura de evaluación	1
	Hay asignatura de evaluación como optativa	1
	Hay asignatura de evaluación como obligatoria	0
	El tema de evaluación aparece en otras asignaturas	12
Norte (1 campus)	No hay asignatura de evaluación	1
	Hay asignatura de evaluación como optativa	0
	Hay asignatura de evaluación como obligatoria	0
	El tema de evaluación aparece en otras asignaturas	5
Sur (1 campus)	No hay asignatura de evaluación	0
	Hay asignatura de evaluación como optativa	1
	Hay asignatura de evaluación como obligatoria	0
	El tema de evaluación aparece en otras asignaturas	9
Sudeste (2 campus)	No hay asignatura de evaluación	2
	Hay asignatura de evaluación como optativa	0
	Hay asignatura de evaluación como obligatoria	0
	El tema de evaluación aparece en otras asignaturas	12
Total: 7 campus		
Total de asignaturas:		47

Nota: Recuperado Dourado y M. Fernandes (2024) con traducción propia.

El análisis de los datos de los 7 campus investigados muestra un escenario más prometedor respecto a la presencia del tema de evaluación en los cursos de *licenciatura* en Letras-Español, en

comparación con el conjunto anterior de universidades. Si bien 5 de los 7 campus no ofrecen una disciplina de evaluación específica, existe una importante inserción transversal del tema, presente en 44 componentes curriculares de otras disciplinas, lo que demuestra un esfuerzo por adoptar un enfoque integrado para la formación docente. Solo 3 campus ofrecen la disciplina como optativa, y ninguno, como obligatoria, lo que resalta aún más la falta de centralidad del tema en el currículo. A nivel regional, los datos muestran que el noreste y el sudeste son los que más incorporan el tema de evaluación en otras disciplinas (12 cada uno), seguidos del sur (9) y el centro-oeste (6). De hecho, es necesario cuestionar la debida consideración de la evaluación en los currículos de los cursos de formación inicial de profesores de ELA de Brasil, ya que evaluar integra los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La falta de promoción de LEL en la formación inicial puede generar profesores con poca capacidad crítica con respecto a aspectos relacionados con la evaluación y lo que la influye. Y en caso de que no haya incentivo para la formación continua con relación a la LEL, los profesores continuarán reproduciendo patrones basados en su experiencia (M. Fernandes, 2019) por no poseer conocimientos suficientes para evaluar de otras formas.

Con relación a profesores ya en ejercicio, Scaramucci (1999) aclara que para que haya un cambio en la concepción de evaluación que tenemos hoy en Brasil de forma general (la evaluación como sinónimo de *calificación*; el alumno tenido como objeto; predominancia de la evaluación clasificatoria con el uso hegemónico de los test; falta de criterios claros y objetivos justos...), se vuelve necesario un cambio genuino en la postura docente.

Corroborando lo que afirmó Scaramucci (1999), Miccoli (2010), también con relación a cómo los docentes perciben la evaluación (sin consenso de cómo evaluar, corregir o lidiar con el error; proporcionando orientaciones contradictorias; compartiendo los resultados con los alumnos sin intención de discutirlos; atribuyendo el fracaso exclusivamente al estudiante; sin transparencia en el proceso evaluativo, etc.), para que haya una evaluación significativa, la autora afirma que los docentes deben cambiar por decisión propia. Es decir, Scaramucci (1999) y Miccoli (2010) coinciden en que no debemos aguardar a que cambie el sistema educativo para que haya cambios en los salones de clase.

Una cuarta justificación para esta investigación es la falta de incentivo para la formación continua de profesores en Brasil, pues es uno de los pilares para cualificar a los docentes y mejorar la educación pública. Sin embargo, en el contexto brasileño, no existen todavía suficientes políticas estructurantes e incentivos sistemáticos. Gatti, Sá Barreto y André (2011) destacan que, si bien existen directrices legales que promueven el desarrollo profesional a lo largo de la carrera, la realidad muestra acciones discontinuas, fragmentadas y frecuentemente descontextualizadas de la práctica

escolar. En muchos municipios, la educación continua está sujeta a la capacidad financiera local, lo que acentúa las desigualdades y compromete la efectividad de las políticas (Cotta *et al.*, 2025). Además, según Freitas (2007), la falta de condiciones adecuadas de trabajo, combinada con la visión técnica y compensatoria de la formación ofrecida —muchas veces centrada únicamente en el cumplimiento de objetivos— reduce la formación a un mecanismo de rendición de cuentas individual, en detrimento de su función emancipadora y crítica. Ante este escenario, se vuelve urgente investigar los obstáculos que impiden la consolidación de una política nacional de educación permanente que tenga en cuenta las realidades locales, valore los conocimientos docentes y promueva la transformación de la práctica pedagógica. De esta manera, muchos de nosotros, profesores de ELA, no buscamos o no tenemos la oportunidad de desarrollar nuestra LEL en la formación continua, es decir, ya ejerciendo la docencia.

En cuanto a la hipótesis para esta tesis doctoral, se presume que el profesorado de español como lengua adicional (ELA) de Brasil carece de formación suficiente con relación a cuestiones teórico-prácticas de la evaluación para que pueda actuar de una forma más informada, más crítica y acorde a su contexto; y que un curso de formación autónoma en formato MOOC (*Massive Online Open Cursos* o Cursos en Línea Masivos y Abiertos) puede propiciar el progreso de la literacidad en evaluación en el contexto de lenguas (LEL), incentivando el conocimiento y la reflexión sobre el tema.

Los objetivos marcados para nuestra investigación son los siguientes:

1. Diagnosticar el conocimiento sobre LEL de los profesores de ELA en Brasil;
2. Investigar el impacto de un curso MOOC para profesores de ELA en Brasil en LEL.

Considerando las justificaciones, las hipótesis y los objetivos ya mencionados, esta investigación pretende responder las siguientes preguntas:

1. ¿Qué saberes, conocimientos, habilidades, principios y estrategias posee el profesorado de ELA de Brasil sobre LEL?
2. ¿Cómo un curso de formación continua en formato MOOC al respecto puede contribuir para que la desarrollen?

En lo que respecta al enfoque metodológico, esta investigación adopta un diseño mixto, con predominancia del enfoque cualitativo, de carácter exploratorio e inserto en la perspectiva de la investigación-acción. Los datos fueron recolectados mediante formularios y otras producciones escritas elaboradas por los participantes a lo largo de su participación en el curso analizado. Para el tratamiento de los datos, se empleó el método de análisis de contenido propuesto por Bardin (1977), con apoyo en la operacionalización asistida por el software Generative Pre-trained Transformer 4^o (ChatGPT-4o), utilizado como herramienta para la categorización y sistematización inicial de los corpus analizados.

En cuanto a la organización de esta tesis, está estructurada en cinco capítulos. El capítulo I, titulado “La presencia de la lengua española en el sistema educativo brasileño: avances, retrocesos y perspectivas”, presenta un panorama general sobre la enseñanza del español en Brasil, abordando su evolución histórica, su situación actual y las perspectivas futuras; el capítulo II, “Literacidad en evaluación en el contexto de lenguas: un recorrido a lo largo del tiempo”, explora momentos importantes para la literacidad en evaluación, específicamente en el contexto de lenguas, separados por décadas hasta el momento actual; el capítulo III, “Factores determinantes en la evaluación (de lenguas)”, trata temas pertinentes en la evaluación de forma general, pero también en el contexto de lenguas, además de abordar el tema de la literacidad crítica; el capítulo IV, “Metodología de la investigación”, presenta el camino sistemático que fue recorrido para desarrollar esta investigación; el capítulo V, “Qué saberes, competencias, habilidades, principios y estrategias poseen los profesores sobre LEL y qué tanto saben ahora”, muestra los resultados del análisis; y el capítulo VI se dedica a las conclusiones y discusiones, donde los resultados obtenidos son sintetizados. Finalmente, incluimos las referencias, los apéndices y los anexos.

Capítulo I – La presencia de la lengua española en el sistema educativo brasileño: avances, retrocesos y perspectivas

Empecemos esta investigación tratando de explicar el espacio que ocupó y ocupa la lengua española a lo largo del tiempo en el territorio brasileño, cuya lengua oficial es el portugués. El principal hito en la historia de la lengua española en Brasil fue la Lei nº 11.161/2005, popularmente conocida por *ley del español* y sancionada por el Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Pero para comprender cómo se dio tal hecho hasta la actualidad, es necesario volver al pasado.

1. 1. La lengua española en Brasil en el pasado

Según Paraquett (2006), el estado⁵ de Rio de Janeiro fue el epicentro de la lengua española en Brasil, ya que es allí donde se centra gran parte de su presencia, pese a su ausencia en el sistema educativo. La autora menciona que, en 1919, se creó la primera asignatura de lengua española en el Colégio Pedro II, institución ubicada en ese estado, que actualmente pertenece a la Rede Federal de Educação.

Otro acontecimiento importante para el español en Brasil tuvo lugar en 1941, cuando fue creado el primer curso de Letras Neolatinas en la Universidade de Rio de Janeiro, es decir, por primera vez el español, una lengua adicional, era estudiada por los alumnos del curso, además del francés y el italiano (Paraquett, 2006).

En el año siguiente, de acuerdo con F. Rodrigues (2012), desde la independencia de Brasil hasta 1942, las lenguas que componían los currículos escolares de Brasil eran nombradas en la legislación educacional. La autora complementa que en la Lei Orgânica do Ensino Secundário (Ley Orgánica de la Secundaria) de 1942 (Brasil, 1942), las lenguas ofertadas obligatoriamente en los currículos eran francés, inglés, español, latín y griego.

Volviendo a las instituciones educativas brasileñas y la lengua española, otra universidad en 1951, también ubicada en Rio de Janeiro, llamada Universidade Federal Fluminense, desarrolló un curso de Letras Neolatinas en que se incluye, necesariamente, la formación de profesores (Paraquett, 2006).

La siguiente ley educativa, la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional) de 1961 (Brasil, 1961), según F. Rodrigues (2012), no hace referencia alguna a la enseñanza de lenguas adicionales, es decir, no se mostró ningún interés por las lenguas adicionales en ese período de la legislación brasileña. La autora añade que las lenguas

⁵ La República Federativa do Brasil está dividida en cinco regiones (norte, nordeste, centro-oeste, sudeste y sur), con 26 estados, un Distrito Federal y municipios autónomos.

pasaron a ocupar un espacio de asignaturas extracurriculares o complementarias, es decir, las lenguas adicionales fueron eliminadas del contexto escolar. Teniendo esto en cuenta, Paraquett (2006) evidencia que, en ese contexto, la lengua inglesa pasó a predominar en los espacios educativos, lo que impulsó su hegemonía durante muchos años, tanto en instituciones públicas como privadas.

Más adelante, en 1971, fue publicada una nueva LDB. F. Rodrigues (2012) expone que la enseñanza de lenguas adicionales vuelve al escenario nacional, pero los consejos estatales deberían decidir sobre sus ofertas o no y no establecía qué lenguas deberían o no ser enseñadas.

Otro hecho que marcó la historia del español en Brasil fue la creación de la primera asociación de profesores de español de Brasil en 1981, llamada Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ), también consolidada en el estado de Rio de Janeiro, lo que impulsó la creación de otras en los demás estados brasileños (Paraquett, 2006).

En el año 1991, se firma el Tratado de Asunción, más comúnmente conocido como MERCOSUR, que trataba el acuerdo del mercado común entre Brasil, Uruguay, Paraguay y Argentina (Paraquett, 2006). Ya que Brasil es el único país del acuerdo cuya lengua oficial no es el español, empezó a justificarse la implementación del idioma en los espacios educativos, puesto que se trataba un momento de fortalecimiento de las relaciones comerciales y culturales entre estos países colindantes. Aparte, junto a los otros cuatro países de habla hispana que también hacen frontera con Brasil (Bolivia, Colombia, Perú y Venezuela), además de Ecuador y Chile, se suma un total de nueve países que hablan español en América del Sur, lo cual ya es razón suficiente para que los brasileños aprendan español.

En 1996, la LDBM (Brasil, 1996) determina la obligatoriedad de una *lengua extranjera moderna* (LEM) para la secundaria, la cual debía ser elegida por la comunidad escolar según la disponibilidad de la institución (F. Rodrigues, 2012). Paraquett (2006) afirma que tal ley propició que muchos centros incluyeran el español en sus currículos, sobre todo instituciones privadas.

Otro hecho de carácter político que fomenta la presencia de la lengua española en Brasil, de acuerdo con Paraquett (2006) fue la apertura del Instituto Cervantes en Brasil. Tal institución fue creada en 1992, pero se estableció en Brasil en 1998, más precisamente en el estado de São Paulo. La autora enfatiza que tal acción del Gobierno de España, después de la formación del MERCOSUL, pudo no haber sido una casualidad, sino un intento de impulsar el español más allá de sus fronteras geopolítico. Esto ocasionó también, en los años noventa, el aumento de la demanda de manuales y materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje de español de manera general en las editoriales españolas.

En la década siguiente, en el 2000, se crea la Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), que contribuyó a la creación de la Lei nº 11.161/2005, la cual sería sancionada cinco años más tarde.

Se llega, por lo tanto, a la Lei nº 11.161/2005 mencionada en el inicio de este capítulo. Por primera vez, ofertar español como lengua adicional se vuelve obligatorio en la secundaria, pero para el alumno matricularse es opcional. F. Rodrigues (2012) señala que la ley difiere entre la oferta de las instituciones públicas y la de las privadas: en las públicas, las clases se ofertan en horario lectivo, y en las privadas, se ofertan por medio de diferentes estrategias, ya sea también en horario lectivo o a través de cursos y centros de lenguas.

Sin embargo, en 2017 se produjo un gran retroceso en la enseñanza de la lengua española en Brasil: el presidente Michel Temer revocó la Lei nº 11.161/2005 y aprobó la Lei nº 13.415/2017, popularmente conocida como *Novo Ensino Médio* ('Nueva Secundaria'), por la cual se impone la reforma de la secundaria. Con esta reforma, ofertar clases de español vuelve a ser opcional y el inglés se convierte en la única lengua adicional obligatoria. Otras lenguas pueden ser ofertadas en carácter optativo, pero se recomienda "preferencialmente" la lengua española. Es decir, el español pasa de protagonista a coadyuvante en el escenario educativo brasileño.

1.2. La lengua española en Brasil en la actualidad

Tras la revocación de la *ley del español*, el sistema educacional brasileño sufrió una cadena consecuencias en torno a la enseñanza del español: la no obligatoriedad de la oferta en las instituciones educativas resultó en la ausencia de demanda de profesores, lo que ocasionó también la falta de incentivos en la formación inicial de profesores.

A pesar de la revocación, los estados y municipios de Brasil poseen autonomía para legislar sobre tal aspecto. De esta manera, el Distrito Federal y otros seis estados (Pará, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia e Roraima) retomaron la obligatoriedad de la oferta de la lengua española en los currículos⁶. Es posible comprobar la legislación de cada estado en la Tabla 3.

Tabla 3

Oferta de la lengua española en los estados brasileños

Estados	Oferta de la lengua española
Distrito Federal	Obligatoria en la educación secundaria pública y opcional en las demás etapas de la educación básica (Distrito Federal, 2021).
Pará	Asignatura obligatoria en la educación primaria y secundaria públicas (Pará, 2022).
Paraíba	Inclusión de la asignatura en el currículo de la secundaria con matrícula

⁶ Información obtenida el 24/04/2025.

	opcional, y oferta facultativa en la primaria. (Paraíba, 2018).
Paraná	Asignatura obligatoria en el segundo ciclo de la primaria y en la secundaria, con implementación gradual hasta 2026 (Paraná, 2022).
Rio Grande do Sul	Asignatura obligatoria, de matrícula facultativa, en la educación primaria y secundaria públicas (Rio Grande do Sul, 2018).
Rondônia	Obligatoria en el currículo de la educación secundaria de la red estatal (Rondônia, 2018).
Roraima	Asignatura obligatoria en las escuelas públicas de educación primaria y secundaria, con matrícula opcional (Roraima, 2022).

Nota: Elaboración propia.

Es importante mencionar un movimiento llamado **#FicaEspanhol** ('#QuedaEspañol'), que contribuyó al avance en la obligatoriedad de la oferta del español en los estados. Surgió como una respuesta colectiva a la revocación de la Lei nº 11.161/2005 y la aprobación de la Lei nº 13.415/2017, lo que fue considerado un retroceso inmenso en las políticas educacionales y lingüísticas del país.

Frente a ese escenario, surgió el movimiento como una campaña de resistencia y movilización social, política y académica, impulsada por profesores, estudiantes, universidades, entidades científicas y diversos grupos vinculados al área de Letras y Educación. Sus objetivos consisten en reivindicar el regreso de la lengua española a los currículos del sistema educacional; defender la revalorización del español como lengua estratégica, considerando que Brasil linda con siete países hispanohablantes y es miembro del MERCOSUR; concienciar a la sociedad y a los gestores públicos sobre la importancia del multilingüismo; la formación ciudadana crítica a través de la lengua española; y promover acciones de visibilidad y participación, como peticiones, audiencias públicas, campañas en redes sociales, mociones en consejos de educación estatales y municipales y producción de material informativo.

El uso del *hashtag* #FicaEspanhol se ha consolidado como herramienta de lucha digital y ha cobrado fuerza especialmente en Twitter, Instagram y Facebook, donde reúne testimonios, vídeos, cartas abiertas y movilizaciones colectivas. Muchas universidades y programas de posgrado también han comenzado a apoyar la causa institucionalmente. Además de las redes sociales, el movimiento orientó discusiones en las asambleas legislativas estatales, lo que contribuyó a que varios estados y municipios aprobaran sus propias leyes para mantener o reintroducir el español como asignatura obligatoria.

En resumen, el #FicaEspanhol no es sólo una defensa de una asignatura, sino un movimiento político y educativo a favor del derecho a la diversidad lingüística, la integración regional y la

democratización del acceso al conocimiento. En un contexto de reformas excluyentes y de debilitamiento de la educación pública, el movimiento representa uno de los frentes más significativos de resistencia crítica en el campo de las políticas lingüísticas contemporáneas en Brasil.

Volviendo a la Lei nº 13.415/2017 (Nueva Secundaria), ella pasó por reformulación en el año de 2024 con la aprobación de la Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024). Con relación a la lengua española, no hubo ningún cambio, pero es importante señalar las discusiones y confrontaciones políticas que ocurrieron. Algunos vehículos de información de Brasil publicaron artículos titulados de la siguiente manera: “La enseñanza del español en la educación pública se convierte en una batalla de intereses en Brasil (G1, 2024)”;

“La enseñanza del español se convierte en una batalla de intereses en Brasil (Carta Capital, 2024).

Según el portal de noticias G1 (2024), embajadas extranjeras, parlamentarios y asociaciones de profesores no estaban de acuerdo con lo que sería dispuesto en el referido documento sobre lenguas adicionales en la secundaria; básicamente, al menos 10 países de habla hispanica defendieron la inclusión de la lengua española, mientras que algunos países europeos (Italia, Alemania y Francia, más precisamente) estuvieron en contra.

De acuerdo con G1 (2024), redactado por el diputado federal y relator Mendonça Filho, el documento reemplaza la versión aprobada por el Senado y, entre otras disposiciones, suprime la obligatoriedad de la enseñanza del español. De acuerdo con el texto aprobado por la Cámara Legislativa, únicamente el idioma inglés será obligatorio; y una de las justificaciones disparatadas dadas por el referido relator fue esta: “En Brasil, tenemos un nivel de aprendizaje muy bajo al final de la secundaria, incluso en portugués. Si se incluye el español, se crea aún más dificultad para que el estudiante domine su lengua materna”⁷. Claramente se nota que uno de los responsables por legislar por esa causa posee poco o nulo conocimiento sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Siguiendo las justificaciones de Mendonça Filho, la decisión también consideró la influencia de comunidades significativas formadas por inmigrantes europeos que llegaron a Brasil en el siglo XX, como los italianos, alemanes, ucranianos y polacos, por lo que explica que, si hubiera espacio para una lengua adicional más, sería de una de esas nacionalidades (G1, 2024). El diputado desconsideró completamente la importancia del español tanto en las Américas, como en el contexto mundial, es decir, la segunda lengua adicional más hablada en el mundo.

Con relación al proyecto que se tramitaba en 2023 en el senado, en que la oferta de la lengua española en la secundaria era tenida como obligatoria y cuya relatora fue Dorinha Seabra, la senadora

⁷ Traducción propia: “Na realidade brasileira, a gente tem um padrão de aprendizagem no final do ensino médio muito baixo, inclusive para o português. Se você incluir o espanhol, você vai criar ainda mais dificuldade para que o aluno possa ter o domínio da língua materna”.

afirma que la retirada del español fue un gran error, mucho que ver con la comodidad entre los secretarios de los Estados, además de mencionar que es el idioma más elegido en el Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁸, el mayor examen a gran escala de Brasil para ingreso en las universidades (G1, 2024). El portal dilucida que de acuerdo con el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira), según datos de 2020, 60% de los candidatos eligen la lengua española.

También se involucraron en la defensa del español asociaciones de lingüistas e hispanistas de 21 estados, además de grupos de defensa de la educación, con la publicación de un comunicado en que cuestionaban la decisión. Uno de los trechos exponía lo siguiente: (G1, 2024);

Es necesario destacar el papel de Brasil en América Latina, teniendo en cuenta su posición geopolítica en el continente y, específicamente, su liderazgo en la economía, con relaciones comerciales que contribuyen al crecimiento de diversos segmentos, como la industria, el comercio, el turismo y el sector de servicios.⁹

En suma, en la Figura 5 es posible observar de manera sistematizada algunos de los hechos que direccionarán la lengua española en Brasil.

⁸ El ENEM en Brasil fue creado para evaluar el desempeño escolar de los estudiantes al final de la educación básica (bachillerato, secundaria o preparatoria), pero, hoy día puede ser utilizado para el ingreso en universidades. Para más informaciones, acceder aquí: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>.

⁹ Traducción propia: “É preciso ressaltar o papel do Brasil na América Latina, levando em conta sua posição geopolítica no continente e, especificamente, sua liderança na economia, com relações comerciais que contribuem para o crescimento de diversos segmentos, como a indústria, o comércio, o turismo e o ramo de serviços”.

Figura 5

Línea del tiempo del español en Brasil



Nota: Elaboración propia

La decisión vigente hoy, la Lei nº 14.945/2024, impactó en la formación de profesores de español, pues con la falta de obligatoriedad de la oferta del referido idioma, la demanda de profesores de español en el sistema educacional decayó. Una solución que las instituciones están encontrando para que los cursos de Letras-Español no cierren es ofrecer grado doble: Letras-Español/Portugués. De los siete IFs que ofrecen el curso de Letras-Español, seis ya adoptaron el doble grado, y el Instituto Federal de Brasília, que mantiene Letras-Español, llevó a cabo los trámites para que se equipara a los demás. De esa manera, los futuros profesores tendrán la oportunidad de impartir clases también de su lengua materna. Por tanto, sobre la importancia del español en el territorio brasileño, se espera para el futuro que los tomadores de decisiones consideren, además de las justificaciones aquí expuestas, la importancia de adquirir un nuevo idioma, pues proporciona a la población, de manera general, una nueva mirada a la sociedad, además de aportar conocimiento del mundo y formación ciudadana.

En este capítulo ha sido posible observar el panorama de la presencia de la lengua española a lo largo del tiempo en Brasil, contextualización importante tanto para los profesores de ELA de Brasil como para los extranjeros que se interesen por el tema. A continuación, se inicia el Capítulo II, que tratará de la LEL y cómo ese concepto se va desarrollando con el paso del tiempo, específicamente con el paso de las décadas. Empezaremos por la de 1990, cuando por primera vez surge tal término. Aunque no surge específicamente en el contexto de las lenguas, adquiere trascendencia en el área.

Capítulo II – Literacidad en evaluación en contexto de lenguas: un recorrido a lo largo del tiempo

En este capítulo serán presentados conceptos y preceptos de la literacidad en evaluación, específicamente en el contexto de lenguas, enfatizando modelos, teorías y conceptos relevantes para el área a lo largo del tiempo. Incluso va a ser posible observar que la temática no solamente es importante para profesores en general, sino también para los involucrados en el sistema educacional en su conjunto. Las discusiones sobre LEL de este capítulo serán subdivididas por décadas.

2.1. La LEL en la década de 1990

El término eje elegido para la construcción de esta tesis fue, en inglés, *Assessment Literacy*, cuya primera definición fue dada por la American Federation of Teachers en 1990, conforme Fulcher (2012). En el año siguiente, Stiggins (1991) publica su artículo *Assessment Literacy* ampliando y explicando esa definición, pero es importante apuntar que el artículo mencionado de Stiggins no fue dedicado al área de las lenguas en particular, si bien sirvió como base para las investigaciones en ese contexto específico, que serán expuestas más adelante en este capítulo. Es importante retomar que la traducción adoptada para la palabra del inglés *assessment* fue *literacidad*, ya elucidado en la introducción de esta investigación. Sin embargo, antes de adentrarnos en especificidades del término, es importante dilucidar el origen de este.

De acuerdo con Soares (1996)¹⁰, el término *letramento* (traducido al español como *literacidad*) surgió en detrimento del término *alfabetismo*, pues este se refiere solamente a los actos de leer y escribir puramente, y no de lograr la condición o estado de apropiación de la lectura y escrita, agregando las prácticas sociales que son demandadas. Siendo así, “no basta sólo con saber leer y escribir, también es necesario valerse de la lectura y la escritura, para saber responder a las demandas de lectura y escritura que la sociedad plantea continuamente – de ahí la reciente aparición del término *literacidad*” (Soares, 1996, p. 20).¹¹

Tratándose etimológicamente del nuevo término, *literacy* se origina de *littera* (‘letra’), más el sufijo *-cy* (denota cualidad, estado, condición, hecho de ser). Conforme el *Webster’s Dictionary*, *literacy* es la condición de “ser *literate*” (Soares, 1996), que, para esta investigación, será traducida como *literato*, cuyo antónimo sería *iliterato* (vocablos reconocidos por la Real Academia Española - RAE). Y sobre su empleo en áreas diversas del conocimiento, esa nueva terminología llegó a los

¹⁰ Texto escrito en lengua portuguesa.

¹¹ Traducción propia: “Não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso de ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente - daí o recente surgimento do termo letramento”.

vocabularios y a los discursos de los expertos de las áreas de Educación y Ciencias Lingüísticas en la mitad de los años 80.

Kleiman *et al.* (2024, p. 243) afirman que el concepto de *literacidad* sobresaliente en los años 80, específicamente en el contexto brasileño, es acuñada en el campo de la Lingüística Aplicada:

para registrar el cambio pretendido en el abordaje de investigaciones anteriores que consideraban la escritura como una tecnología neutral y autónoma en sí misma, legitimando sólo algunas prácticas socialmente más valoradas y desconociendo la validez de otras. Esta nueva creación marca un abordaje de carácter social, crítico, histórico e identitario.¹²

Según Stiggins, para comprender el término *literacidad en evaluación*, conviene explicar qué supone carecer de ella:

Los iliteratos en evaluación no entienden lo que se necesita para producir datos de desempeño de alta calidad y, por lo tanto, no evalúan críticamente los datos que utilizan. Los iliteratos en evaluación aceptan los datos de desempeño al pie de la letra y pueden sentirse fácilmente intimidados por información aparentemente técnica y una presentación complicada de los puntajes de las pruebas. En resumen, los iletrados en evaluación no tienen las herramientas para ser consumidores críticos de datos de evaluación (Stiggins, 1991, p. 535).¹³

Por consiguiente, Stiggins (1991) afirma que los literatos en evaluación poseen una comprensión básica de lo que es evaluación de baja y alta cualidad. Añade que dos preguntas clave son hechas por los literatos en evaluación: “¿Qué les dice esta evaluación a los estudiantes sobre los resultados de desempeño que valoramos? ¿Y qué efecto probablemente tendrá esta evaluación en los estudiantes?”.¹⁴

O sea, los iliteratos en evaluación no analizan críticamente los datos que poseen, no cuentan con el conocimiento adecuado para generar estos datos, incluso creen puramente en la información de la manera en que aparece. Tratándose de nosotros, profesores de ELA, al evaluar, deberíamos disponer de una construcción de la LEL desde nuestra formación inicial.

¹² Traducción propia: “para registrar a mudança pretendida na abordagem de pesquisas anteriores que consideravam a escrita uma tecnologia neutra e autônoma por si só, legitimando apenas algumas práticas socialmente mais valorizadas e desconsiderando a validade de outras. Essa nova criação passa a marcar uma abordagem de caráter social, crítico, histórico e identitário”.

¹³ Traducción propia: “Assessment literates don’t understand what it takes to produce high-quality achievement data and so do not evaluate critically the data they use. Assessment illiterates accept achievement data at face value and can easily be intimidated by apparently technical information and by a complicated presentation of test scores. In short, assessment illiterates lack the tools to be critical consumers of assessment data”.

¹⁴ Traducción propia: “What does this assessment tell students about the achievement outcomes we value? And what is likely to be effect of this assessment on students?”.

A partir de la definición de Stiggins (1991) sobre iliteratos, para esta tesis, fue considerado que la literacidad en evaluación es una práctica social compleja y que no es considerado algo binario (ser o no literato o iliterato), como presencia o ausencia de los conocimientos y habilidades pertinentes (Taylor, 2013; Baker & Riches, 2017). Por lo tanto, se considera iliteratos en evaluación a los que no dominan los saberes necesarios para evaluar y analizar los resultados de forma justa, dependiendo de su contexto de actuación. O sea, nadie es completamente iliterato en evaluación (Moraes, 2023).

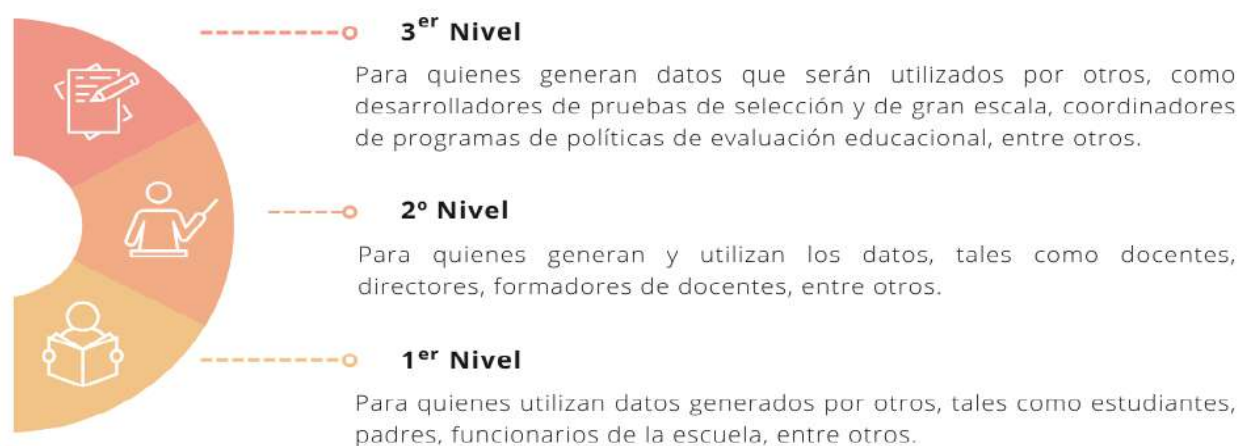
Sin embargo, Stiggins (1991, p. 535) también define lo que implica ser literato en evaluación:

Aquellos que son literatos en evaluación, por otro lado, tienen una comprensión básica de lo que significa una evaluación de alta y baja calidad y pueden aplicar ese conocimiento a varios niveles de desempeño de los estudiantes. Los literatos en evaluación hacen dos preguntas clave sobre todas las evaluaciones de desempeño de los estudiantes [...] Los literatos en evaluación buscan y utilizan evaluaciones que comunican definiciones claras, específicas y ricas del desempeño que se valora.¹⁵

Es posible observar que el enfoque de los cuestionamientos está en el alumno, o sea, la preocupación está en el impacto que el proceso evaluativo tendrá en los alumnos. Además, el autor propone tres niveles de literacidad en evaluación:

Figura 6

Niveles de literacidad en evaluación



Nota: recuperado de Stiggins (1991).

¹⁵ Traducción propia: “Assessment literates ask two key questions about all assessments of student achievement: Assessment literates seek and use assessments that communicate clear, specific, and rich definitions of the achievement that is valued”.

Es posible observar, por lo tanto, que las investigaciones sobre literacidad en evaluación tuvieron su inicio en los años 1990, y vamos a notar más adelante que, con el paso del tiempo, las investigaciones sobre el tema, principalmente en el contexto de lenguas (LEL), van adquiriendo mayor relevancia.

2.2. La LEL en la década de 2000

Al inicio de este siglo, Brindley (2001) comenta que, aunque hubiese una cantidad considerable de investigaciones sobre prácticas de evaluación de los docentes en el área de educación general, en relación con los niveles de capacitación y las exigencias de desarrollo profesional, había pocas investigaciones acerca de esas cuestiones en el contexto específico de los programas de enseñanza de lenguas. Y para averiguar la relación entre evaluación y desarrollo profesional, el autor se centró en cuatro temas principales: “1) las prácticas de evaluación de los docentes; 2) los conocimientos y las habilidades de los docentes en materia de evaluación; 3) las necesidades de desarrollo profesional de los docentes; y 4) el contenido de los programas de desarrollo profesional en materia de evaluación (Brindley, 2001, p. 126)”.¹⁶

Acerca del tema uno, Brindley (2001) aclara que, pese a que haya diferencias individuales entre los profesores, un tema común que surge en investigaciones sobre prácticas de evaluación es que la evaluación es vista como una actividad que se integra en el currículo para mejorar el aprendizaje, en vez de considerarse un evento sumativo específico.

Sobre el segundo tema, Brindley (2001) menciona a Stevenson (1985), que afirma que aún estamos bastante distantes de nuestro ideal del docente de lenguas en el salón de clases, así como lejos también de poseer un conocimiento sólido de los principios básicos de la evaluación y de los test en el contexto de lenguas. Cizek *et al.* (1995 *apud* Brindley, 2001) afirman que una posible explicación para ese distanciamiento sea una relativa falta de énfasis en cuestiones de evaluación en los cursos de formación del profesorado. Brindley (2001) añade que otra posible razón fuera la inaccesibilidad a la literatura sobre evaluación de lenguas y la no percepción de la relevancia de eso para las prácticas de evaluación diarias del profesorado.

Con respecto al tema tres, Brindley (2001) alude a la propuesta de un conjunto de siete estándares para la competencia docente en evaluación educativa de los estudiantes desarrollado por la American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education y la National Education Association (1990, pp. 31-32):

¹⁶ Traducción propia: “1) teachers' assessment practices; 2) teachers' knowledge and skills in assessment; 3) teachers' professional development needs; 4) the content of professional development programmes on assessment”.

1. Los docentes deben ser expertos en la elección de métodos de evaluación apropiados para las decisiones educativas.
2. Los docentes deben ser expertos en el desarrollo de métodos de evaluación apropiados para las decisiones educativas.
3. Los docentes deben ser expertos en la administración, calificación e interpretación de los resultados de los métodos de evaluación producidos tanto externamente como por los docentes.
4. Los docentes deben ser expertos en el uso de los resultados de la evaluación al tomar decisiones sobre estudiantes individuales, planificar la enseñanza, desarrollar el currículo y mejorar la institución.
5. Los docentes deben ser expertos en el desarrollo, uso y evaluación de procedimientos válidos que se basen en la evaluación del estudiantado.
6. Los docentes deben ser expertos en la comunicación de los resultados de la evaluación a los estudiantes, a los encargados de la toma de decisiones educativas y a otras partes interesadas.
7. Los docentes deben ser expertos en el reconocimiento de métodos de evaluación y usos de la información de evaluación poco éticos, ilegales o inapropiados.¹⁷

Brindley (2001), sobre las normas citadas anteriormente, afirma que constituyen una agenda ambiciosa para el desarrollo profesional de los docentes y resalta que cada profesional necesitará de distintos niveles de conocimiento según el grado y naturaleza de su compromiso en cuestiones de evaluación.

Sobre el cuarto y último tema, Brindley (2001, p. 129) refuerza que a partir de lo que es sabido sobre las prácticas de evaluación de los docentes y los niveles de conocimiento, cualquier programa dirigido a los profesionales debería “1) comenzar con un enfoque en la evaluación relacionada con el currículo; 2) capitalizar el conocimiento existente de los docentes; y 3) ser adaptable para satisfacer una amplia variedad de necesidades”.¹⁸

¹⁷ Traducción propia: “Teachers should be skilled in choosing assessment methods appropriate for instructional decisions; Teachers should be skilled in developing assessment methods appropriate for instructional decisions; Teachers should be skilled in administering, scoring and interpreting the results of both externally-produced and teacher-produced assessment methods; Teachers should be skilled in using assessment results when making decisions about individual students, planning teaching, developing curriculum and institutional improvement; Teachers should be skilled in developing, using and evaluating valid student grading procedures which use student assessments; Teachers should be skilled in communicating assessment results to students, educational decision makers and other concerned stakeholders; Teachers should be skilled in recognizing unethical, illegal, and otherwise inappropriate assessment methods and uses of assessment information”.

¹⁸ Traducción propia: “1) begin with a focus on curriculum-related assessment; 2) capitalise on teachers' existing knowledge; and 3) be adaptable to meet a wide variety of needs”.

Además, Brindley (2001) propone que este programa pudiera ser impartido de manera modular de diferentes formas (curso corto, seminario, taller...), según la necesidad de los participantes. En la Tabla 4 es posible observar la síntesis de los cinco módulos propuestos por Brindley (2001), sistematizados por Barreto (2023, p. 23):

Tabla 4

Componentes de la LEL propuesto por Brindley (2001)

• Módulo 1 (los propósitos de la evaluación): <i>el contexto social de la evaluación</i>, incluidos los aspectos educativos y políticos, cuestiones de ética, responsabilidad y estandarización; • Módulo 2 (el significado de la habilidad lingüística): <i>la definición y descripción</i> de competencia, es decir, discutir las <i>bases teóricas de los test de lenguaje</i>, pero también promover la familiaridad con la terminología y conceptos clave, como <i>validez y confiabilidad</i>; • Módulo 3 (métodos de prueba): elaborar y evaluar test de lenguas, proporcionando a los profesores <i>habilidades para desarrollar y analizar test</i>, incluida una introducción básica a la estadística (perspectiva cuantitativa, test a gran escala); • Módulo 4 (métodos de evaluación): <i>el papel de una evaluación en el currículo de lenguas</i>, centrándose en el <i>aprendizaje</i> y evaluación de lenguas con <i>referencia a criterios y opciones de evaluación alternativas</i>, como portafolios, diarios y técnicas de autoevaluación (perspectiva cualitativa, evaluaciones en el aula); y • Módulo 5 (aplicación práctica de conocimientos): <i>poner en práctica la evaluación</i>, dando continuidad a los módulos anteriores en acción con la <i>construcción de test concretos</i> o como <i>proyectos de investigación de evaluación</i>.¹⁹

Nota: recuperado de Barreto (2023, p. 23), énfasis de la autora.

Asimismo, Brindley (2001) añade que el desarrollo profesional en evaluación posee algunos principios rectores, como los siguientes:

1. Implicación de todo el sistema: cuando el desarrollo profesional se da en contextos institucionales, sería necesario reconocer que la evaluación es una responsabilidad compartida y que los tomadores de decisión deberían participar desde el inicio, ya que la evaluación no ocurre en el vacío, sino que es impulsada por cuestiones económicas, sociales y políticas;

¹⁹ Traducción propia: “• Módulo 1 (os propósitos da avaliação): o contexto social da avaliação, incluindo aspectos educacionais e políticos, questões de ética, responsabilidade e padronização; • Módulo 2 (o significado da habilidade linguística): a definição e descrição de proficiência, ou seja, discutir as bases teóricas dos testes de linguagem, mas também promover a familiaridade com a terminologia e conceitos-chave, como validade e confiabilidade; • Módulo 3 (métodos testagem): construir e avaliar testes de linguagem, fornecendo aos professores habilidades no desenvolvimento e análise de testes, incluindo uma introdução básica à estatística (perspectiva quantitativa, testes de larga escala); • Módulo 4 (métodos de avaliação): o papel de uma avaliação no currículo de idiomas, com foco no aprendizado e avaliação de idiomas com referência a critérios e opções alternativas de avaliação, como portfólios, diários e técnicas de autoavaliação (perspectiva qualitativa, avaliações de sala de aula) ; e • Módulo 5 (aplicação prática dos conhecimentos): colocar a avaliação em prática, dando continuidade aos módulos anteriores em ação com a construção de testes concretos ou como projetos de pesquisa de avaliação.

2. Aprovechamiento de las prácticas existentes: los programas de desarrollo profesional docente deberían enfocarse en la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, más que en aspectos teóricos de pruebas formales;

3. Reconocimiento de limitaciones en la evaluación: las prácticas de evaluación de los docentes están influenciadas por factores como el tiempo, los recursos y las demandas externas (Black y Broadfoot, 1982, p. 15 *apud* Brindley, 2001). Las evaluaciones continuas pueden sobrecargar a los docentes, quienes requieren tiempo para crear instrumentos y brindar retroalimentación.

4. Fomento de la investigación en la práctica docente: para asegurar la aplicación de los conocimientos adquiridos en las actividades de desarrollo profesional, se anima a los docentes a realizar proyectos de investigación que monitoreen y/o modifiquen sus prácticas de evaluación. Además, se promueve la formación de redes de apoyo entre colegas, lo que contribuye a una mayor reflexión e intercambio de experiencias, lo cual los avances en el campo de la evaluación.

5. Planificación para el cambio: los programas de desarrollo profesional tienen como objetivo fomentar que los docentes cambien algunos aspectos en el aula, como la adopción de nuevos instrumentos de evaluación. Planificar el proceso de implementación de estos cambios es fundamental si se consideran los factores institucionales y se recibe el apoyo necesario. Aunque el desarrollador profesional no es responsable de la implementación, debe sugerir formas de obtener soporte para que los cambios sean exitosos.

Procediendo de la manera detallada anteriormente, Brindley (2001) cree que puede aumentar significativamente los beneficios a largo plazo del desarrollo profesional en evaluación tanto para los docentes como para sus instituciones.

En el año siguiente, Alderson y Banerjee (2002) contribuyen también al área de la LEL especificando que en los test de lenguas no solamente están involucradas las habilidades psicométricas y las técnicas para elaborarlos y analizarlos, sino que hace falta contar con los conocimientos pertinentes sobre la lengua. Añaden que los evaluadores, necesariamente, deben ser lingüistas aplicados al corriente de las teorías más actuales y aceptadas.

Uno de los ejes de los test de lenguas es comprender qué significa la lengua y qué es necesario para aprenderla, además de para utilizarla (Alderson & Banerjee, 2002). Este es el principio que los autores consideran la base para establecer formas de evaluar las habilidades de los aprendientes.

Scaramucci en 2006 especifica que la evaluación en el contexto de lenguas comprende también conocimientos sólidos sobre la naturaleza de la lengua (o del lenguaje), tal como qué es saber una lengua, y que todo esto se complementa a los conocimientos en evaluación de manera general.

En 2008, Inbar-Lourie apunta que las competencias necesarias para realizar la evaluación en el contexto educativo habían sido reformuladas teniendo por base las perspectivas socialmente constructivistas. Asimismo, indica que estos cambios impactaron en la base de conocimientos con que los evaluadores de lenguas necesitan contar y en los contenidos de los cursos de evaluación de idiomas.

Sobre las *culturas de aprendizaje* y las *culturas de evaluación*, que se basan en una epistemología interpretativa que considera la realidad como sujeto de construcción social,

los expertos y profesionales que funcionan dentro de una cultura de evaluación comparten suposiciones epistemológicas sobre la naturaleza dinámica del conocimiento, así como suposiciones sobre los estudiantes, la enseñanza y el aprendizaje. Los estudiantes son vistos como socios activos y empoderados en el proceso de evaluación que monitorean su propio aprendizaje, brindan retroalimentación a sus compañeros y establecen criterios para evaluar el progreso (Inbar-Lourie, 2008, p. 387).²⁰

Y acompañando esos cambios en la visión de la evaluación, Inbar-Lourie (2008) recalca que llevar a cabo la evaluación en este nuevo contexto constructivista requiere conciencia acerca de las posibles consecuencias —intencionadas o no— que determinadas acciones o medias en el proceso evaluativo pueden tener sobre los individuos o los grupos.

O sea, para Inbar-Lourie (2008, p. 389),

ser literato en evaluación significa, por tanto, tener la capacidad de formular y responder preguntas críticas sobre el propósito de la evaluación, sobre la idoneidad de la herramienta que se utiliza, sobre las condiciones de los test y sobre lo que va a suceder en función de los resultados.²¹

²⁰ Traducción propia: “Experts and practitioners who function within an assessment culture share epistemological suppositions about the dynamic nature of knowledge, as well as assumptions about students, teaching and learning. Students are viewed as active empowered partners in the assessment process who monitor their own learning, provide feedback to their peers and set criteria for evaluating progress”.

²¹ Traducción propia: “Being literate in assessment thus means having the capacity to ask and answer critical questions about the purpose for assessment, about the fitness of the tool being used, about testing conditions, and about what is going to happen on the basis of the results”.

Con base en el esquema modular de Brindley (2001), Inbar-Lourie (2008, p. 390) propone una revisión para analizar y discutir las competencias de la LEL: “el razonamiento o razón fundamental de la evaluación (el *porqué*), la descripción del rasgo que se va a evaluar (el *qué*) y el proceso de evaluación (el *cómo*).²²

En el *porqué* de la propuesta de Inbar-Lourie (2008), el enfoque está en lo social, aspectos políticos y educativos de la evaluación en la comunidad de manera general con el objetivo analizar cuestiones de ética, estándares, responsabilidad y el papel en la sociedad de los exámenes y test competitivos y estandarizados. Sin embargo, la autora enfatiza que los conceptos de lengua o evaluación en el contexto de lenguas no son mencionados por Brindley. Inbar-Lourie (2008) añade que, en este contexto de lenguas, el papel de la evaluación está involucrado en la toma de decisiones en diversas áreas de la sociedad (educativa, civil, vocacional) y por esto es importante enfatizarlo y discutirlo en esta primera fase.

Ya en la segunda parte del *qué*, que Inbar-Lourie (2008) define y describe como *competencia*, presenta el rasgo, la base teórica para los test y la evaluación en el contexto de lenguas, además de incluir los conceptos de *validez* y *confiabilidad/fiabilidad*.²³ De acuerdo con la autora, en la práctica, se espera que los evaluadores de lenguas estén bastante instruidos en las teorías actuales, así como en los resultados de las investigaciones sobre diversas facetas del uso y conocimiento de la lengua para que pueda implementar medidas que sean compatibles con las perspectivas actuales.

La tercera y última etapa, descrita *cómo*, se bifurca en dos direcciones distintas. Inbar-Lourie (2008) destaca que los participantes pueden elegir, según su contexto de actuación, entre desarrollar y analizar test de lenguas o evaluación en el currículo de lenguas. La autora subraya que cada uno de estos módulos detallaría las habilidades que los estudiantes adquirirán para realizar el proceso evaluativo o test respectivo utilizando diferentes mecanismos de evaluación.

Y sobre el propósito general de los cursos de evaluación de idiomas, Inbar-Lourie (2008) afirma que este consiste en formar a expertos en conceptos, habilidades y estrategias de evaluación, es decir, expertos en LEL. La autora agrega que estos cursos no tienen una forma única, ya que el público específico y los contenidos varían considerablemente; pueden estar dirigidos a profesores (en formación inicial o continua) responsables de enseñar y evaluar, o a investigadores y expertos en test.

Sobre adquirir experiencia en LEL, Inbar-Lourie (2008) manifiesta que es un proceso multifacético que implica dominar diversas competencias. La autora señala que los instructores de estos cursos enfrentan el desafío de seleccionar y priorizar los temas que incluirán en el plan de

²² Traducción propia: “the reasoning or rationale for assessment (the ‘why’), the description of the trait to be assessed (the ‘what’), and the assessment process (the ‘how’)”.

²³ Los conceptos de *validez* y *confiabilidad/fiabilidad* los veremos mejor abordados más adelante.

estudios, o sea, las competencias centrales deben reflejar las visiones contemporáneas sobre el papel social de la evaluación y la naturaleza del conocimiento del lenguaje, enfocándose tanto en la evaluación en el aula como en evaluaciones externas.

En resumen, Inbar-Lourie (2008) afirma que la LEL se constituye como una entidad compleja única. La autora insiste en que el hecho de que se apropie específicamente del lenguaje significa que las consideraciones sobre el rasgo, el propósito y el método de evaluación deben acuñarse a la luz de las teorías contemporáneas en áreas relacionadas con el lenguaje.

En el mismo volumen de la publicación de Inbar-Lourie (2008), Davies (2008) publica un artículo en que examina las tendencias de los libros didácticos de evaluación de lenguas. El autor enfatiza dos conclusiones principales: la primera muestra que el creciente profesionalismo del campo ha exigido una expansión de los materiales de enseñanza para los programas de capacitación; y la segunda explica la necesidad de la profesión de ampliar su visión de las habilidades de sus miembros.

Davies (2008) sostiene que las habilidades y el conocimiento siempre han ido de la mano en lo que respecta a las lenguas y la evaluación. Para el autor, se entiende *habilidades y conocimiento*, para este contexto, de la siguiente manera:

Las habilidades proporcionan la formación en la metodología necesaria y apropiada, que incluye la redacción de ítems, la estadística, el análisis de test y, cada vez más, los programas informáticos para la realización de test, el análisis y la elaboración de informes. El conocimiento ofrece una base pertinente en materia de medición y descripción de lenguas, así como en la definición de contextos, y puede implicar un examen de diferentes modelos de aprendizaje de lenguas, de enseñanza de lenguas y de evaluación de lenguas, como las pruebas comunicativas de lenguas, los test de rendimiento y, en la actualidad, la teoría sociocultural (Davies, 2008, p. 328).²⁴

Sobre todo, Davies (2008) destacaba ya a inicios del siglo XXI una preocupación por los principios de la ética y de la validez. Conceptualiza cuáles serían los principios en este contexto:

Los principios se refieren al uso adecuado de los test de lenguas, su imparcialidad e impacto, incluidas cuestiones de ética y profesionalismo, y por lo tanto una consideración del creciente profesionalismo de los test de lenguas, de las responsabilidades de los evaluadores de lenguas

²⁴ Traducción propia: "Skills provide the training in necessary and appropriate methodology, including item writing, statistics, test analysis and increasingly software programmes for test delivery, analysis and reportage. Knowledge offers relevant background in measurement and language description, as well as in context setting, and may involve an examination of different models of language learning, of language teaching and of language testing such as communicative language testing, performance testing and nowadays, socio-cultural theory".

y del impacto de su trabajo en una variedad de partes interesadas y de las opciones éticas que deben tomar (Davies, 2008, p. 328).²⁵

Sobre estudiantes y profesores que trabajan con evaluaciones de lenguas y las estudian, de acuerdo con Davies (2008), necesitan tener consciencia sobre qué está involucrado, pues las evaluaciones de lenguas poseen el poder de dañar o perjudicar a las personas, aunque no pueden cambiar lo que los profesores y estudiantes hacen o piensan. O sea, en un proceso evaluativo, sus instrumentos pueden generar consecuencias, sean positivas o negativas a los involucrados.

Por último, Davies (2008) concluye que hay un aumento en la profesionalización del campo de los test de lenguas y que, pese al giro social de los últimos años, la enseñanza de los test de lenguas sigue siendo en gran medida psicométrica.

Taylor (2009)²⁶, y de la misma manera, Stiggins (1991), también problematiza sobre el intento de aumentar la literacidad en evaluación en grupos diversos, no solamente docentes: académicos, estudiantes involucrados en investigaciones de test de idiomas, tomadores de decisiones y asesores en planificación lingüística y políticas educativas, padres, políticos, el público en general... Pero ambos alertan que para cada grupo hay que atender necesidades diferentes, o sea, niveles distintos.

Con respecto a los test y evaluaciones de competencias lingüísticas en contexto de lenguas adicionales, Taylor (2009) enfatiza que pasaron de la periferia al centro del escenario, o sea, cada vez más utilizados en la sociedad contemporánea de todo el mundo. La autora destaca que los profesores del aula (que específicamente es el contexto de esta investigación) son los encargados de diseñar y/o aplicar pruebas estandarizadas para evaluar el desempeño de sus alumnos. La cuestión es saber si estos profesores están preparados para esta tarea y si tuvieron formación suficiente para actuar como tal.

Y sobre el papel de los lingüistas aplicados para ese contexto, Taylor (2009) afirma que ellos se encuentran entre los profesionales a quienes se les pide con frecuencia ayuda para dar forma a las políticas y prácticas en la planificación lingüística, en los currículos y en los materiales didácticos, así como en la parte pedagógica y en la formación de docentes. La autora añade que cada vez más se les pide asesoría y revisión en el desarrollo de sistemas de evaluación en contextos lingüísticos.

Ya en 2009, Taylor apuntaba que los programas de posgrado, de manera general, dedican poco tiempo o atención tanto a la teoría como a la práctica de la evaluación. Taylor añade que, en los

²⁵ Traducción propia: "Principles concern the proper use of language tests, their fairness and impact, including questions of ethics and professionalism, thus a consideration of the growing professionalism of language testing, of the responsibilities of language testers and of the impact of their work on a range of stakeholders and of the ethical choices they must make".

²⁶ Pill y Harding (2013) problematizan lo mismo, pero será expuesto más adelante, siguiendo la cronología de las publicaciones.

pocos que hay, muchos de ellos son considerados demasiado técnicos y especializados para educadores de lenguas, bien como los materiales didácticos destinados a la promoción de la literacidad en evaluación.

En verdad, los profesores de lenguas necesitan cierto grado de capacitación en literacidad en evaluación, principalmente en el desarrollo, interpretación, calificación y mejora de las evaluaciones en el aula (Taylor, 2009), y en el contexto brasileño, es posible afirmar que por lo menos las universidades y los IFs, tratándose de la formación de profesores, de manera general, se preocupan poco con esta formación en sus currículos (Scaramucci, 2006; M. Fernandes, 2019; Damacena & Quevedo-Camargo, 2021; Fernandes & Borges-Almeida, 2021; Fernandes et al., 2022; Dourado & M. Fernandes, 2024; M. Fernandes & Brum-Barreto, 2024).

Taylor (2009) retoma, de la misma manera que Stiggins (1991), que la literacidad en evaluación necesita desarrollarse no solamente entre ingenieros, técnicos y lingüistas aplicados, sino más ampliamente para el dominio público, o sea, por toda la sociedad y dependiendo de los niveles de conocimiento de los involucrados. Para los profesores en el contexto de aula, y para la población en general, es fundamental, para garantizar la equidad y la justicia, poseer conocimientos de los procesos evaluativos en que se participa directa o indirectamente, lo cual requiere también herramientas para comprenderlos y cuestionarlos.

Es decir, en la perspectiva de Taylor (2009), el objetivo global de la literacidad en evaluación no es simplemente formar expertos en desarrollar test de calidad, sino educar y construir una comunidad inclusiva, de buenas prácticas, que se preocupe por el impacto de todos estos test en la sociedad y por cuestiones amplias de justicia.

En este mismo año, Popham (2009) publica un artículo sobre literacidad en evaluación para profesores y cuestiona si el tema solamente está de moda o si es una formación fundamental. El autor hace hincapié en que la falta de conocimiento de los educadores puede perjudicar la calidad educativa, o sea, la literacidad en evaluación se hace una competencia indispensable.

Popham (2009) afirma que a la mayoría de los docentes, al cumplir sus programas de formación, no les fue exigido que aprendieran sobre evaluación del aprendizaje —corroborado posteriormente por Fernandes (2019), Scaramucci, (2016) y Damacena y Quevedo Camargo (2021) —, pero el desarrollo de las habilidades y de los conocimientos relacionados puede darse en la formación continua.

Sobre el impacto de la evaluación en el proceso educativo, Popham (2009) sostiene que puede variar de modesto a importante, pero que, indiscutiblemente, los instrumentos evaluativos deberían ser los mejores posibles. O sea, los docentes que son genuinamente literatos en evaluación, además de saber cómo desarrollar instrumentos evaluativos más adecuados, están más familiarizados con una

gran gama de posibles opciones de evaluación (Popham, 2009). El autor concluye, sobre esa perspectiva, que todos los docentes deberían poseer conocimientos a contento para que sus procesos evaluativos sean como mínimo satisfactorias o, preferentemente, mejores.

Popham (2009, pp. 8-10) nos brinda un conjunto de 13 habilidades y conocimientos que un programa de desarrollo profesional para docentes en literacidad en evaluación debería considerar:

1. La función fundamental de la evaluación educativa, es decir, la recopilación de evidencia a partir de la cual se pueden hacer inferencias sobre las habilidades, el conocimiento y los sentimientos de los estudiantes.
2. Confiabilidad de las evaluaciones educativas, especialmente las tres formas en las que se reporta evidencia de consistencia para grupos de examinados (estabilidad, forma alternativa y consistencia interna) y cómo medir la consistencia de la evaluación para examinados de manera individual.
3. El papel destacado que deben desempeñar tres tipos de evidencias de validez en la construcción de argumentos para respaldar la precisión de las interpretaciones basadas en test sobre los estudiantes: evidencia relacionada con el contenido, relacionada con criterios y relacionada con el constructo.
4. Cómo identificar y eliminar los sesgos de evaluación que ofenden o penalizan injustamente a los examinados debido a características personales como raza, género o estatus socioeconómico.
5. Construcción y mejora de ítems de test de respuesta seleccionada y de respuesta construida.
6. Puntuación de las respuestas de los estudiantes a los ítems de los test de respuesta construida, especialmente la contribución distintiva realizada por rúbricas bien formadas.
7. Desarrollo y calificación de evaluaciones de desempeño, evaluaciones de portafolios, exposiciones, evaluaciones de pares y autoevaluaciones.
8. Diseñar e implementar procedimientos de evaluación formativa que estén en consonancia tanto con la evidencia de la investigación como con los conocimientos basados en la experiencia sobre el probable éxito de dichos procedimientos.
9. Cómo recopilar e interpretar evidencias de las actitudes, intereses y valores de los estudiantes.
10. Interpretación del desempeño de los estudiantes en evaluaciones estandarizadas de aptitud y rendimiento a gran escala.
11. Evaluación de estudiantes que aprenden inglés (como lengua adicional) y estudiantes con discapacidades.

12. Cómo preparar apropiadamente (y no inapropiadamente) a los estudiantes para exámenes de alto riesgo.
13. Cómo determinar la adecuación de una prueba de rendición de cuentas para evaluar la calidad de la enseñanza (énfasis del autor)²⁷.

El conjunto de conocimientos y habilidades que Popham (2009) sugirió anteriormente, que todos nosotros, docentes, deberíamos desarrollar, todavía no nos dilucida qué contenidos específicos deberíamos saber, pues son bastante subjetivos. Finalmente, el autor concluye que la literacidad en evaluación es un bien que los docentes necesitan para su propia comodidad, así como para el bienestar educativo de sus alumnos.

Fue posible observar que en los años 2000 tuvimos muchas obras relevantes para el área de la LEL. El concepto y las orientaciones sobre LEL son más evidentes, específicos y claros que en la década de 1990. A continuación, serán mostrados algunos modelos y preceptos que especifican qué habilidades y competencias deberíamos poseer como profesores de lenguas adicionales con respecto a la evaluación, publicados en la década de los 2000.

2.3. La LEL en la década de 2010

En 2012, Fulcher observó un aumento extraordinario en las responsabilidades de los test sobre los profesores de lenguas en la segunda década del siglo XXI. El autor certifica que

aunque los formuladores de políticas siempre han tratado de controlar la práctica educativa mediante el uso de test, somos más conscientes que nunca del poder de las pruebas (Shohamy, 2001) y de la forma en que se utilizan en los sistemas políticos para manipular el

²⁷ Traducción propia: “1. The fundamental function of educational assessment, namely, the collection of evidence from which inferences can be made about students’ skills, knowledge, and affect. 2. Reliability of educational assessments, especially the three forms in which consistency evidence is reported for groups of test-takers (stability, alternate-form, and internal consistency) and how to gauge consistency of assessment for individual test-takers 3. The prominent role three types of validity evidence should play in the building of arguments to support the accuracy of test-based interpretations about students, namely, content-related, criterion-related, and construct-related evidence. 4. How to identify and eliminate assessment bias that offends or unfairly penalizes test-takers because of personal characteristics such as race, gender, or socioeconomic status. 5. Construction and improvement of selected-response and constructed-response test items. 6. Scoring of students’ responses to constructed-response tests items, especially the distinctive contribution made by well-formed rubrics. 7. Development and scoring of performance assessments, portfolio assessments, exhibitions, peer assessments, and self-assessments. 8. Designing and implementing formative assessment procedures consonant with both research evidence and experience-based insights regarding such procedures’ likely success. 9. How to collect and interpret evidence of students’ attitudes, interests, and values. 10. Interpreting students’ performances on large-scale, standardized achievement and aptitude assessments. 11. Assessing English Language Learners and students with disabilities. 12. How to appropriately (and not inappropriately) prepare students for high-stakes tests. 13. How to determine the appropriateness of an accountability test for use in evaluating the quality of instruction”.

comportamiento de los docentes y hacerles responsables por objetivos políticos mucho más amplios (Fulcher, 2012, pp. 113-114).²⁸

A partir de esta cita de Fulcher, es posible cuestionar si la población de manera general tiene conciencia sobre el poder de la evaluación, los impactos que posee en nuestra sociedad. Lo cuestionable también es que en gran parte de los cursos de grado específicos para la formación de docentes (*licenciatura*) casi no hay asignaturas específicas sobre el tema (Scaramucci, 2006; Quevedo-Camargo, 2020; Damacena; Quevedo-Camargo, 2021; Dourado & M. Fernandes, 2024; M. Fernandes & Brum-Barreto, 2024), al mismo tiempo que las calificaciones significan mucho en nuestra sociedad.

Algo que es alertado por Fulcher (2012) es que los formuladores de políticas creen que los cambios pueden ser implementados de forma barata y rápida, sin necesidad de desarrollar el currículo o cambiar las prácticas de salón de clase por medio de programas de formación de profesores. Es común que gran parte de los involucrados en educación, incluso profesores, nos imputen el *statu quo* de la educación a nosotros, docentes. Pero es importante comentar acerca de la falta de políticas educacionales que se enfoquen en una formación inicial y continua de profesores consideradas adecuadas en cuanto al tema de la evaluación (M. Fernandes, 2021). Muchas instituciones, sean públicas o privadas, no invierten en esta formación, entonces, muchos profesores, en ocasiones, no sabemos desarrollar un proceso evaluativo de otra manera, y solemos repetir las prácticas que han aplicado con nosotros.

Ahora, sobre una definición práctica de literacidad en evaluación, tenemos la de Fulcher (2012), que afirma lo siguiente:

Conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para diseñar, desarrollar, mantener o evaluar test estandarizados a gran escala y/o basado en aula, familiaridad con los procesos de test y ciencia de los principios y conceptos que guían y sustentan la práctica, incluidos la ética y los códigos de práctica. Capacidad para ubicar los conocimientos, habilidades, procesos, principios y conceptos dentro de marcos históricos, sociales, políticos y filosóficos más

²⁸ Traducción propia: “Although policymakers have always sought to control educational practice through the use of tests, we are more aware than ever of the power of tests (Shohamy, 2001), and the way in which they are used in political systems to manipulate the behavior of teachers and hold them accountable for much wider policy goals”.

amplios para comprender por qué surgieron las prácticas, cómo surgieron y para evaluar el papel y el impacto de las pruebas en la sociedad, las instituciones y los individuos.²⁹

De esta manera, Fulcher (2012) evidencia que hay un conjunto de conocimientos y habilidades necesarias que permean la literacidad en evaluación. Es fundamental conocer de forma profundizada el propio contexto social y también específico en que se actúa. O sea, no todo lo que está involucrado en la literacidad en evaluación tiene que ser sabido por todos los docentes, ni tampoco con el mismo nivel de profundidad, pues depende de sus contextos de actuación.

El año 2013 también fue muy productivo para el área de LEL. Empezamos con las producciones de Pill y Harding (2013). Sobre el contexto de lenguas específicamente, Pill y Harding (2013) retoman a Inbar-lourie (2008). Los autores afirman que el término *assessment literacy*, en español *literacidad en evaluación*, ya está ampliamente aceptado en investigaciones educativas, y que el término *language assessment literacy* (LAL) (Inbar-Lourie, 2008), traducido al español como *literacidad en evaluación en el contexto lenguas* (LEL), se está extendiendo al campo de los test en contextos de lenguas.

En cuanto a la LEL, pese a que el término *literacidad* puede variar según el contexto de uso, Pill y Harding (2013, p. 382) la definen como “una indicación de un repertorio de competencias que permiten a un individuo comprender, evaluar y, en algunos casos, crear test de idiomas y analizar datos de test”.³⁰

Una de las preocupaciones de Pill y Harding (2013) sobre la necesidad de ofrecer la literacidad en evaluación a diversos grupos de la población, ya planteadas por Stiggins (1991) y Taylor (2009), es qué tipo de información específica ofrecer para que satisfaga las diferentes necesidades, o sea, para que puedan tomar buenas decisiones sobre los test y sus resultados.

Aparte, Pill y Harding (2013, p. 383) desarrollaron categorías de la LEL, basadas en Bybee (1997), que fueron expandidas y aplicadas por Kaiser y Willander (2005) (cinco en total):

Falta de literacidad: desconocimiento de los conceptos y métodos de evaluación del lenguaje

²⁹ Traducción propia: “The knowledge, skills and abilities required to design, develop, maintain or evaluate, large-scale standardized and/or classroom based tests, familiarity with test processes, and awareness of principles and concepts that guide and underpin practice, including ethics and codes of practice. The ability to place knowledge, skills, processes, principles and concepts within wider historical, social, political and philosophical frameworks in order understand why practices have arisen as they have, and to evaluate the role and impact of testing on society, institutions, and individuals”.

³⁰ Traducción propia: “as indicating a repertoire of competences that enable an individual to understand, evaluate and, in some cases, create language tests and analyse test data”.

Literacidad nominal: comprende que un término específico está relacionado con la evaluación, pero puede indicar una idea errónea

Literacidad funcional: comprensión sólida de términos y conceptos básicos

Literacidad procedimental y conceptual: comprensión de conceptos centrales del campo y uso del conocimiento en la práctica

Literacidad multidimensional: conocimiento que se extiende más allá de los conceptos generales, incluidas las dimensiones filosóficas, históricas y sociales de la evaluación.³¹

Es importante mencionar que los autores no aclaran los conocimientos específicos en cada uno de los niveles y reconocen que las descripciones de cada nivel pueden ser discutidas.

En 2013, Taylor evidencia que algo cambió significativamente en nuestro mundo, pues entramos en una era en que se vuelve necesario desarrollar literacidades múltiples (o multiliteracidad). La autora apoya que como individuos y como comunidades, estamos bajo presión para que alcancemos aptitudes, conocimientos y competencias relacionadas a la vida cotidiana, así como patrones lingüísticos y discursivos.

Sobre la necesidad urgente de resultados de investigaciones empíricas sobre el desarrollo de la literacidad en evaluación en sí o en LEL, Taylor (2013) defiende que estas investigaciones no deberían solamente informar y respaldar las políticas y prácticas existentes, sino también inspirar e incentivar iniciativas innovadoras para que el conocimiento y la experiencia en evaluación sean difundidos para el mayor número de interesados posible.

Taylor (2013), acerca de la creciente conciencia y comprensión del impacto de los test a principios de los 1990 y sobre el reconocimiento de su naturaleza multidimensional en los contextos educacionales y sociales de manera general, manifiesta que está claro que los evaluadores de idiomas y desarrolladores de test deben estar familiarizados con los diferentes tipos de interesados en los test y con las distintas formas en que se involucran y comprenden cuestiones de evaluación. La autora complementa que las actividades de desarrollo deberían integrarse en programas de desarrollo profesional o sesiones informativas para los demás interesados. Además, conviene iniciarlas ya en el

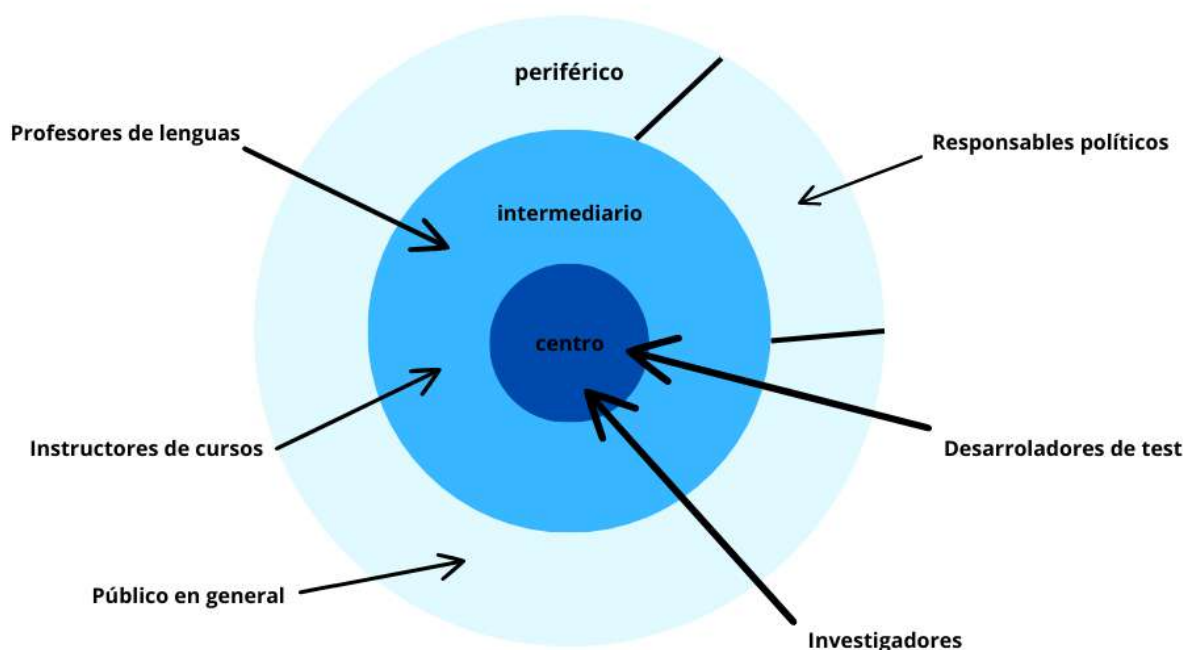
³¹ Traducción propia: “Illiteracy: Ignorance of language assessment concepts and methods; Nominal literacy: Understanding that a specific term relates to assessment, but may indicate a misconception; Functional literacy: Sound understanding of basic terms and concepts; Procedural and conceptual literacy: Understanding central concepts of the field, and using knowledge in practice; Multidimensional literacy: Knowledge extending beyond ordinary concepts including philosophical, historical and social dimensions of assessment”.

escenario de la formación inicial de profesores y continuarlas en su formación continua (M. Fernandes & Borges-Almeida, 2021).

Sobre tales conocimientos de la teoría y habilidades técnicas en el contexto de la LEL, Taylor (2013, p. 409) demuestra los diferentes niveles de acuerdo con las partes interesadas, como se aprecia en la Figura 7.

Figura 7

Niveles de literacidad en evaluación o literacidad en evaluación en contexto de lenguas según las partes interesadas



Nota: recuperado de Taylor (2013, p. 409).³²

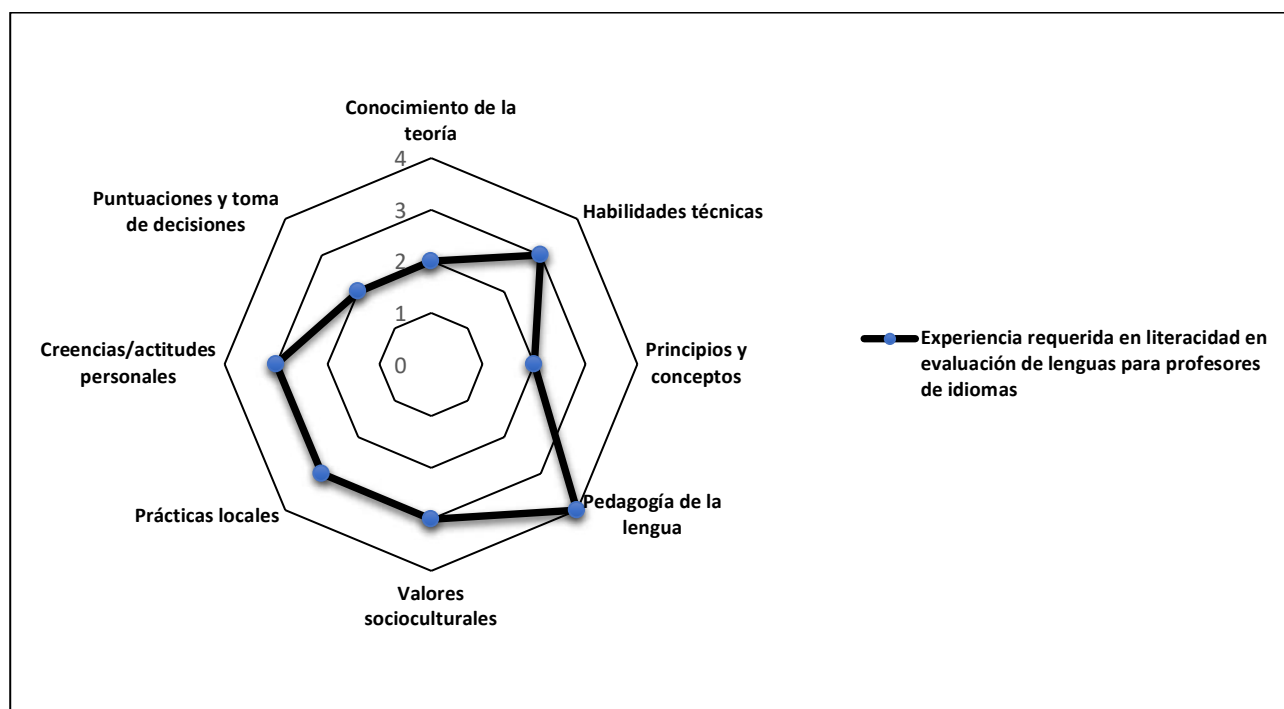
Es posible inferir de la Figura 7 que hay niveles de exigencia de conocimiento de LEL dependiendo del puesto ocupado en la sociedad. Y es necesario puntualizar que, para cada grupo determinado, hay contextos dentro de contextos. En el caso de los profesores de lenguas, podemos actuar de varios modos distintos, y, para eso, necesitamos de diferentes conocimientos y niveles determinados.

³² Traducción propia: “core, intermediary, peripheral, Policy makers, Test makers. Researchers, General public, Course instructors, Language teachers.

Taylor (2013), además del diagrama de la Figura 7, desarrolló otro con respecto a conocimientos teóricos que serían exigidos a los profesores sobre LEL basado en las cuatro etapas de LEL propuestas por Pill y Harding (2013):

Figura 8

Experiencia requerida en LEL para profesores de lenguas



Nota: recuperado de Taylor (2013, p. 410).³³

De acuerdo con la Figura 8, representación visual de la LEL exigida para profesores de lenguas, lo que más se requiere es la pedagogía de la lengua. A continuación, tenemos habilidades técnicas, valores socioculturales, prácticas locales y creencias/actitudes personales. Las tres menos requeridas, pero no menos importantes, son las puntuaciones y toma de decisiones, conocimiento de la teoría y principios y conceptos. En verdad, todas estas experiencias se coadunan en menor o mayor proporción, o sea, son experiencias que la autora considera fundamentales en el desarrollo de la LEL.

Ese mismo año, Jeong (2013) publica un artículo que versa particularmente sobre cursos de evaluación de lenguas y si hay diferencias entre los profesionales que imparten estos cursos, o sea, expertos o no en el área de test de idiomas. La autora afirma que hay diferencias significativas en el

³³ Traducción propia: “LAL expertise required for language teachers: Knowledge of theory; Technical skills; Principles and concepts; Language pedagogy; Sociocultural values; Local practices; Personal beliefs/attitudes; Scores and decision making”.

contenido de los cursos y que los no expertos en test de idiomas tienen menos confianza al enseñar habilidades de evaluación técnica en comparación con los expertos en test de idiomas; estos, a su vez, poseen una cierta tendencia a centrarse más en cuestiones del contexto del salón de clase.

Jeong (2013) menciona que un conjunto de directrices sobre qué contenidos abordar y cómo impartirlos en estos cursos sería una forma práctica de realizarlos. La autora señala también la importancia del enfoque en estos cursos, pues los temas pueden variar conforme el público meta, lo cual hace que sea necesario centrar más la atención en determinadas áreas o temas.

Scarino, también en 2013, publica un artículo que aborda el desarrollo de la LEL como autoconsciencia. La autora explica que

Los docentes evaluadores necesitan adquirir conceptos de diversos paradigmas de evaluación; necesitan aprender a utilizar estos conceptos al desarrollar, utilizar y analizar los procedimientos y resultados de la evaluación; necesitan ejercitar perspectivas críticas sobre sus propias prácticas de evaluación para propósitos particulares en diversos contextos, especialmente al tratar de hacer justicia a todos en la educación (Scarino, 2013, p. 309).³⁴

Scarino (2013) añade que, para desarrollar la LEL, con los dos objetivos de transformar las prácticas de evaluación de los profesores y desarrollar su comprensión sobre lo que significa evaluar en sí y sobre ellos mismos como evaluadores, es necesario reconsiderar tanto la base de conocimientos pertinentes, como internalizar la complejidad de los procesos de la formación de nosotros docentes de lenguas. La autora afirma que es necesario que los docentes desarrollen la LEL de una forma que los permita evaluar y explorar sus propias preconcepciones, comprender la particularidad interpretativa del fenómeno de la evaluación y ser cada vez más conscientes de su propio marco de conocimientos, comprensión, valores y prácticas, las cuales forman sus conceptualizaciones, interpretaciones, decisiones y juicios en los procesos de evaluación y aprendizaje. De esta manera, Scarino (2013) evidencia que, por medio de estos procesos, desarrollarán gradualmente la autoconsciencia como profesores evaluadores.

O sea, para Scarino (2013), el progreso de la LEL de los profesores de lenguas requiere considerar dos aspectos: la identificación de los dominios relevantes que abarcan la base de conocimientos, tal como la relación entre ellos. Además de eso, en consonancia con las teorías contemporáneas de aprendizaje sociocultural, la autora destaca que es necesario en el proceso de

³⁴ Traducción propia: “Teacher assessors need to acquire concepts from diverse assessment paradigms; they need to learn to use these concepts in developing, using and analysing assessment procedures and results; they need to exercise critical perspectives on their own assessment practices for particular purposes in diverse contexts, especially in seeking to do justice to all in education”.

desarrollo de la LEL considerar el mundo “interno” de los profesores, así como sus estructuras personales de conocimiento y comprensión, y cómo todo esto moldea sus conceptualizaciones, decisiones, interpretaciones y juicios en la evaluación.

Completando, Scarino (2013, pp. 323-324) argumenta que

los profesores necesitan llegar a comprender sus propios marcos de conocimiento, comprensión y valores –sus propias preconcepciones– y cómo moldean sus conceptualizaciones, interpretaciones, juicios y decisiones. También necesitan llegar a comprender cómo esos marcos tienen el poder de limitar o expandir sus horizontes de comprensión y acción. Es a través de estos procesos de cuestionamiento de las propias preconcepciones y de las de los demás que se abre el camino hacia un nuevo aprendizaje y la transformación que desarrolla la autoconciencia como profesor-evaluador.³⁵

O sea, el proceso de la LEL está implicado en un trabajo de autorreflexión de los propios docentes: una búsqueda de autoconocimiento sobre creencias, valores y maneras de pensar sobre su entorno social. Es importante también que el docente identifique los huecos sobre la LEL en su formación, sea inicial o continua.

Se finalizan las publicaciones del año 2013 con O’Loughlin. El autor nos brinda más de una definición de LEL:

Potencialmente incluye la adquisición de una variedad de habilidades relacionadas con la producción de test, la interpretación y el uso de las puntuaciones de los test y la evaluación de test junto con el desarrollo de una comprensión crítica sobre los roles y funciones de la evaluación dentro de la educación y la sociedad (O’Loughlin, 2013, p. 363).³⁶

O’Loughlin (2013) complementa que conocer su relevancia no debería limitarse a expertos en test de idiomas y profesores de lenguas, pues lo ideal sería que fueran contemplados también por desarrolladores de políticas educativas y por los usuarios de los test.

³⁵ Traducción propia: “that teachers need to come to understand their own frameworks of knowledge, understanding and values – their own preconceptions – and how they shape their conceptualizations, interpretations, judgments and decisions. They also need to come to understand how these frameworks have the power to limit or expand their horizons of understanding and action. It is through such processes of interrogating one’s own and others’ preconceptions that the way is opened up to new learning and the transformation that develops self-awareness as teacher-assessor”.

³⁶ Traducción propia: “It potentially includes the acquisition of a range of skills related to test production, test score interpretation and use, and test evaluation in conjunction with the development of a critical understanding about the roles and functions of assessment within education and society”.

Sobre aspectos generales de la evaluación, en 2015, Herrera y Macías señalan que, aunque se trata de un componente sustancial de cualquier proceso educativo, muchos docentes no toman en cuenta sus múltiples implicaciones. Los autores destacan que la evaluación sigue siendo considerada sumativa en tanto en cuanto su función es informar al profesor de los fracasos y éxitos de sus alumnos a través de los números. Y sobre esta perspectiva superficial de la evaluación, Herrera y Macías (2015) aluden al hecho de que los profesores no estén capacitados o preparados y publican este artículo para llamar la atención sobre la importancia del refuerzo de la LEL de docentes a través de procesos formativos.

Herrera y Macías (2015) sostienen que se espera de los maestros que tengan conocimiento práctico sobre todo lo que implica evaluar para que puedan apoyar su enseñanza y satisfacer las expectativas y necesidades de su alumnado y de todos los involucrados en el proceso, pero señalan que no parece ser lo que ocurre en varios contextos alrededor del mundo, en que la evaluación sigue consistiendo en la aplicación de exámenes y la utilización de sus calificaciones para fines, a veces, injustos.

O sea, Herrera y Macías (2015) afirman que, en el caso de la evaluación en el contexto de lenguas, la base de conocimientos alude a un conjunto de saberes teóricos y prácticos para conocer el propósito de evaluar, la idoneidad de los instrumentos evaluativos, las condiciones de los exámenes y las consecuencias de los resultados. No obstante, los profesores de lenguas no siempre poseen esta formación completa.

En el año 2016, Harding y Kremmel publicaron un artículo que aborda varios conceptos de LEL con especial atención a los profesores de lenguas y su formación profesional. Sostienen que los profesores de lenguas enfrentamos con frecuencia contratiempos en cuanto a la evaluación, como, por ejemplo, la toma de decisiones sobre el diseño del proceso evaluativo, las puntuaciones, las formas de retroalimentación, la difícil decisión de aprobar o reprobar a nuestros alumnos —lo que puede influir en si ascenderán o no de nivel—, la percepción de los alumnos que necesitan ayuda adicional, el progreso de las clases, o su propio proceso de enseñanza.

Harding y Kremmel (2016) afirman que es opinión consensuada que la formación en LEL para los profesores es necesaria, pero no se ha llegado a un acuerdo en la literatura pertinente sobre qué componentes deben priorizarse y enseñarse. Sobre la formación de profesores, inicial o continua, los autores explican que es difícil conocer el verdadero alcance del tema de la evaluación, pues hay pocos datos disponibles y múltiples modalidades de cursos.

Para que sea posible mejorar o perfeccionar la LEL para los docentes de lenguas, Harding y Kremmel (2016) explican que lo ideal sería dar el paso de lo teórico a lo práctico: avances conceptuales relativos a los componentes imprescindibles de la LEL traducidos en programas de

estudios que funcionen de manera eficaz, que sean evaluados y mejorados. Y con respecto a estos componentes que deben constituir la LEL, los autores afirman que la literatura ya ha producido un repertorio considerable de posibles competencias y que depende del diseñador de currículos determinar cuáles son los más pertinentes para las necesidades del grupo de futuros o ya docentes (considerando las múltiples culturas de evaluación de lenguas que pueden diferirse en una escala global).

Harding y Kremmel (2016) consideran que, en muchos contextos, los profesores debemos ser conscientes del impacto de la evaluación en la sociedad, de sus consecuencias, y de cuánto nos limita ser imparciales con respecto a las decisiones involucradas en un proceso evaluativo. Por otra parte, es pertinente instruir a los docentes que no poseen esa consciencia sobre los impactos (positivos y negativos) de la evaluación en varios sectores de la sociedad, desarrollo de la LEL que debería ser constante.

Entre los mayores retos para promover la LEL de los profesores de lenguas, Harding y Kremmel (2016) explican que son establecer una base sólida de componentes que formen la LEL, trayectorias realistas para su desarrollo y adaptaciones a las necesidades de los diferentes grupos de profesores (incluso las diferentes necesidades dentro de cada grupo). Añaden que debe haber cooperación entre todos los implicados en el proceso, como los propios docentes, los formadores, expertos en desarrollo de test, administradores educativos y formuladores de políticas. Harding y Kremmel (2016) complementan que, en las tendencias actuales, esta promoción se centra cada vez más en el potencial de las nuevas tecnologías, que pueden ser cruciales para atraer a los profesores e impulsarla.

Scaramucci (2016), también conforme a Fulcher (2012), afirma que hubo una demanda creciente de conocimientos y competencias en evaluación de manera general, específicamente en contexto de lenguas, o sea, que esta área viene ganando notoriedad. Una observación bastante pertinente para este artículo es que fue la primera publicación sobre LEL en Brasil, pero el término LEL ya había sido mencionado por Scaramucci en una palestra en 2013 en la Universidade de Brasília (https://youtu.be/E3TnGJgc2wA?si=5JZZdeG_q9viwTac).

La autora nos brinda un cuestionamiento que valió como inspiración para esta tesis: “¿Qué conocimientos y habilidades —teóricos, prácticos y basados en la experiencia— son necesarios para desempeñar funciones en el área de la evaluación?”, en este caso, de ELA (Scaramucci, 2016, p. 144).³⁷ Con esto, esta tesis pretende contribuir al área de la LEL, específicamente para los docentes de ELA, al reflexionar y proponer algo sobre este relevante tema para la formación docente.

³⁷ Traducción propia: “Que conhecimentos, competências e habilidades - conhecimentos teóricos, práticos e baseados na experiência - são necessários para o exercício das funções na área da avaliação?”.

Con respecto a las especificidades sobre LEL, Scaramucci (2016, p. 148) expone que

[...] los conocimientos sobre evaluación involucrados son los de la interfaz entre la lingüística aplicada y la educación, ampliados y reforzados con las reflexiones generadas por la inclusión de constructos relacionados con el lenguaje: visión de lengua(je), lengua extranjera y competencia - que involucran cuestiones de interpretación, entre otros, y que vienen a constituir y consolidar el área de actuación de la lingüística aplicada y sus métodos de trabajo específicos.³⁸

Y sobre la literacidad en evaluación, Scaramucci (2016) afirma ser esencial para que tengamos una comunidad de buenas prácticas, que se preocupa por aspectos relacionados con la equidad y con consciencia del impacto que la evaluación posee como práctica social. La autora finaliza su artículo declarando que, en el desarrollo de la LEL, se hace fundamental estar presente en las formaciones iniciales y continuas de los profesores (lo que, de manera general, no ocurre), y que debe darse partiendo de la teoría a la práctica, explicitando las culturas de enseñar y evaluar de estos profesores.

Muchos autores citados a lo largo de esa sección versan sobre la importancia de la literacidad en evaluación para nosotros, profesores, pero no se sabe exactamente qué temas deberíamos saber y cómo exactamente deberíamos actuar, porque son variables que cambian dependiendo del contexto.

Posteriormente, Baker y Riches (2017, pp. 17-18), a partir de lo desarrollado por Taylor (2013), desarrollan un nuevo modelo que sería una caracterización alternativa de LEL exigido a profesores de lenguas y profesionales de evaluación lingüística descrito a continuación y también observado en la Figura 9:

- los nombres *creencias/actitudes personales* y *prácticas locales* se han cambiado a *conciencia de creencias/actitudes personales* y *conciencia de prácticas locales*, para resaltar su referencia al conocimiento proposicional/declarativo;
- *conocimiento de la teoría, los principios y los conceptos* se combinan (y se denominan *conocimiento teórico y conceptual*) para representar mejor la falta de distinción entre estos tipos de conocimiento que se encuentran en la literatura [...];

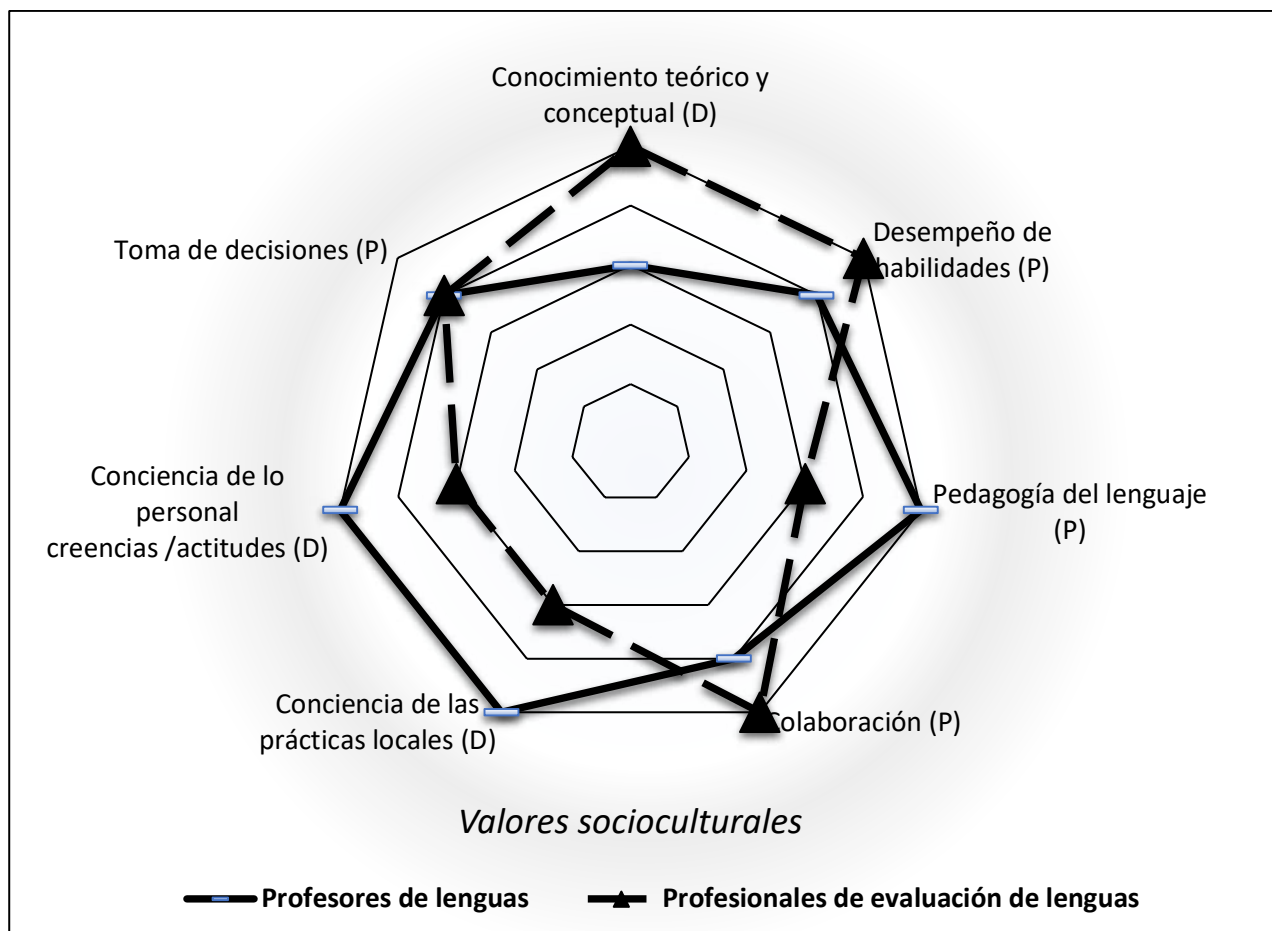
³⁸ Traducción propia: “[...] os conhecimentos sobre avaliação envolvidos são aqueles da interface entre linguística aplicada e a educação, ampliados e reforçados com as reflexões geradas pela inclusão de construtos relacionados à linguagem - visão de língua(gem), língua estrangeira e proficiência - envolvendo questões de interpretação, entre outros, e que passam a constituir e consolidar a área de atuação da linguística aplicada e seus métodos específicos de trabalho”.

- *puntuaciones y toma de decisiones*: este elemento se reduce a la *toma de decisiones*, que incluye el proceso de puntuación y enfatiza la naturaleza procesal de este elemento;
- *pedagogía del lenguaje* se define como conocimiento procedimental (es decir, la puesta en práctica de la pedagogía del lenguaje) en lugar de conocimiento de principios pedagógicos (que pertenecen al *conocimiento teórico y conceptual*);
- el término *habilidades técnicas* se reemplaza por el término *desempeño de habilidades*, un término más amplio que se refiere a todo el conocimiento procedimental relacionado con el diseño, administración y validación de evaluaciones de idiomas;
- se añade la *colaboración*, sugerida [...] como necesaria a considerar como elemento de esta competencia profesional; y
- los *valores socioculturales* se colocan fuera de la figura para simbolizar cómo informa a todos los demás elementos (énfasis de los autores).³⁹

³⁹ Traducción propia: • the names personal beliefs/attitudes and local practices have been changed to awareness of personal beliefs/attitudes and awareness of local practices, in order to highlight their reference to propositional/declarative knowledge; • knowledge of theory and principles and concepts are folded together (and called theoretical and conceptual knowledge) to represent better the lack of any distinction between these types of knowledge found in the literature [...]; • scores and decision making – this element is reduced to decision making, which includes the process of scoring and emphasizes the procedural nature of this element; • language pedagogy is defined as procedural knowledge (i.e., the enactment of language pedagogy) rather than knowledge of pedagogical principles (belonging to theoretical and conceptual knowledge); • the term technical skills is replaced with the term task performance, a broader term referring to all procedural knowledge related to the design, administration, and validation of language assessments; • collaboration is added, [...] as necessary to consider as an element of this professional competency; and • sociocultural values is placed outside the figure to symbolize how it informs all the other elements.

Figura 9

Una caracterización alternativa de LEL requerida para profesores de lenguas y profesionales de evaluación de lenguas



(P) Conocimiento procedimental

(D) Conocimiento proposicional/declarativo⁴⁰

Nota: Baker y Riches (2017, p. 18).⁴¹

Baker y Riches (2017), del mismo modo que Taylor (2013), defienden que la Figura 9 no tiene la pretensión de ser una representación definitiva de la LEL, sino que puede representar un camino hacia a una definición más sistemática de la LEL. Los autores desean que, con su investigación, sus

⁴⁰ El conocimiento procedimental alude al conocimiento sobre cómo realizar determinadas tareas, y se manifiesta a través de la práctica y de la acción. El conocimiento proposicional/declarativo se refiere al conocimiento sobre conceptos, hechos y principios que pueden ser verbalizados.

⁴¹ Traducción propia: “Theoretical and conceptual knowledge (D); Task performance (P); Language pedagogy (P); Collaboration (P); Awareness of local practices (D); Awareness of personal beliefs/attitudes (D); Decision making (P); Sociocultural values; D = Dispositional / P = Procedural; Language Teachers; Language Assessment Professionals”.

ideas puedan ser refinadas para revelar nuevos enfoques y conocimientos en esta área. Con esto, es deseable que esta tesis doctoral pueda contribuir también a este tema.

Por lo tanto, para Baker y Riches (2017), visualizar la LEL para docentes como un tipo de competencia profesional puede contribuir para ampliar el trabajo ya hecho, con el fin de garantizar que la LEL siga siendo representada como práctica social compleja.

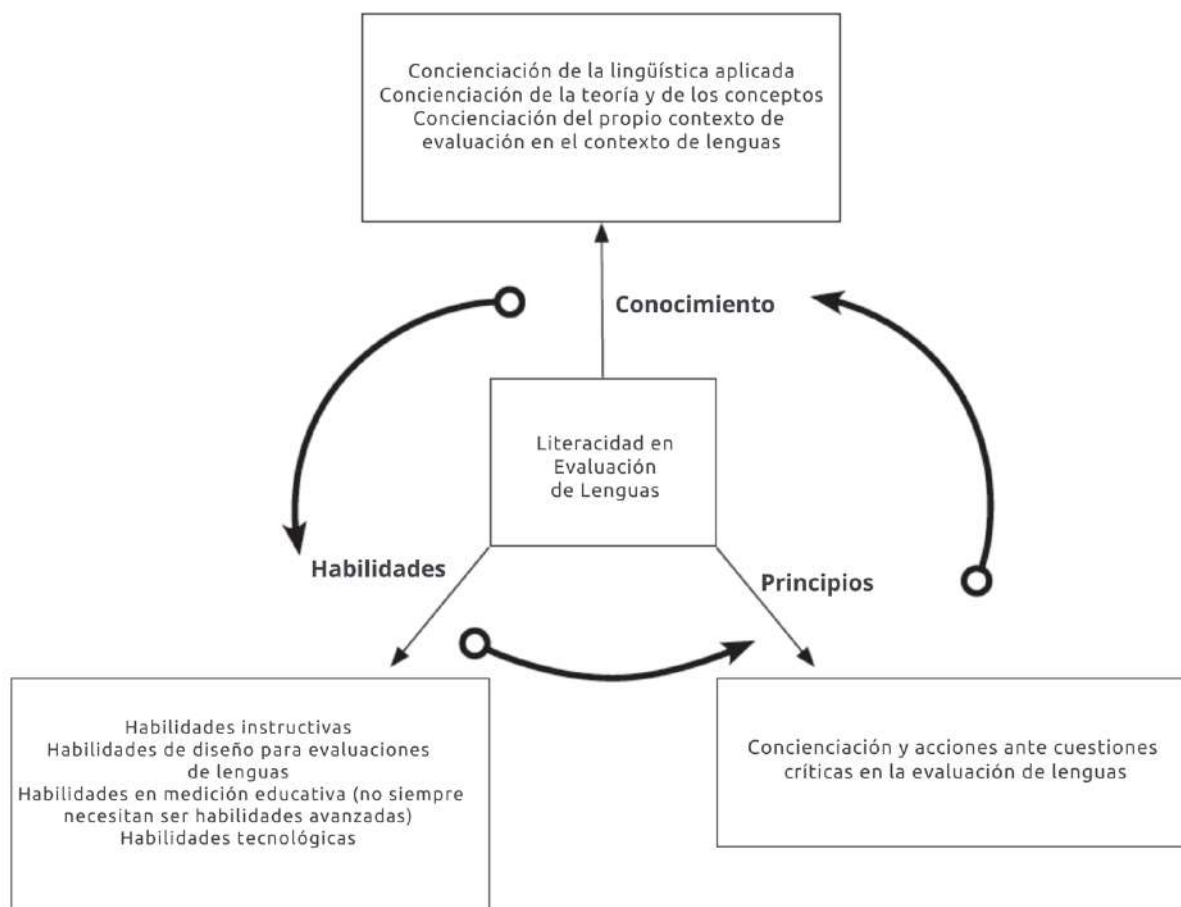
En 2018, Giraldo nos ofrece un artículo sobre las implicaciones de la LEL también para profesores de lenguas. El autor especifica que la lingüística aplicada ha examinado habilidades, conocimientos y principios necesarios para evaluar y que han abordado dos cuestiones centrales: qué es LEL y cómo se diferencia entre diferentes públicos interesados.

En este mismo artículo, Giraldo (2018, p. 187) recopila un listado básico de las dimensiones de la LEL⁴²:

⁴² El autor incluso desarrolló descriptores de conocimientos, habilidades y principios para cada una de las ocho dimensiones de la LEL, específicas para profesores de lenguas. Se puede acceder a través de este enlace: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165944.pdf>.

Figura 10

Listado básico de las dimensiones de la LEL: conocimientos, habilidades y principios



Nota: recuperado de Giraldo (2018, p. 187)⁴³.

Giraldo (2018) concluye que todos los profesores tomamos decisiones basadas en datos que la evaluación nos da y, de esta manera, tales decisiones impactan también en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El autor insiste en que tengamos una sólida literacidad en evaluación en nuestra formación inicial y que los programas y las oportunidades para los docentes en servicio también sean fundamentales para mejorar la LEL. Giraldo (2018) destaca también que, de manera general, el campo de la enseñanza de lenguas debería reflexionar sobre la naturaleza y el alcance de la LEL, ya que es un concepto que viene expandiéndose. Finalmente, llevan a cabo una evaluación de alta calidad los profesores que “planifican, diseñan, implementan, supervisan, registran, evalúan,

⁴³ Traducción propia: “**Knowledge:** Awareness of applied linguistics; Awareness of theory and concepts; Awareness of own language assessment context. **Skills:** Instructional skills; Design skills for language assessments; Skills in educational measurement (advanced skills not always needed); Technological skills. **Principles:** Awareness of and actions towards critical issues in language assessment”.

proporcionan y aumentan las oportunidades” (Giraldo, 2018, p. 192)⁴⁴ para que se cumpla el objetivo general en un salón de clases.

Ese mismo año, específicamente acerca del contexto de lenguas, Quevedo-Camargo y Scaramucci (2018) afirman que surgió la expresión *literacidad en evaluación de lenguas* en 2008 con Inbar-Lourie (*language assessment literacy*), trayendo consigo una perspectiva sociocultural de la enseñanza y aprendizaje y el reconocimiento del papel social que tiene la evaluación, aunque las autoras consideran la definición de Fulcher (2012) la más completa y amplia.

Quevedo-Camargo y Scaramucci (2018) en este mismo artículo definen también la visión del término LEL específicamente en el contexto brasileño. Según las autoras, los conocimientos sobre LEL de Brasil, comparados a otros países que los producen, todavía son insuficientes. Las autoras afirman que las consecuencias de esto son perceptibles, pues las investigaciones sobre el tema no utilizan literatura específica del área: en exámenes de gran escala, hay ítems mal elaborados y con constructos mal definidos.

Sobre las conclusiones de su investigación, Quevedo-Camargo y Scaramucci (2018) consideran que, aunque en Brasil haya diversos profesionales preocupados por la LEL, no hay un levantamiento sobre las necesidades reales para el desarrollo de programas sobre el tema, pese a que haya también consenso en que el proceso evaluativo es determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso específico de los profesores, se presupone que el incremento de conocimientos teórico-prácticos son fundamentales para que se sientan seguros al supervisar el desarrollo de sus alumnos. De hecho, la propuesta de ofrecer LEL a los profesores tiene como objetivo principal convertirlos en consumidores y productores críticos de evaluación, que sepan por qué, qué, cuándo y cómo evaluar a los estudiantes, así como interpretar los resultados obtenidos (Quevedo-Camargo & Scaramucci, 2018).

En 2019, Fernandes defiende su tesis de maestría, cuyo objetivo general fue comprender cómo una asignatura en un curso de formación de profesores de ELA sobre evaluación del aprendizaje (Evaluación del Aprendizaje de Lenguas) puede contribuir a la LEL de estos futuros docentes.⁴⁵ Para una asignatura de 40 horas/clase, distribuidas en tres clases por semana, en 14 encuentros, la autora definió de la siguiente manera los temas abordados:

⁴⁴ Traducción propia: “plan, design, implement, monitor, record, evaluate, provide, and improve opportunities”.

⁴⁵ Para profundizar en el tema de la promoción de la literacidad en evaluación en el contexto de ELA, acceder la tesis de maestría de Marcella Nascimento Fernandes, autora de esta tesis doctoral, intitulada “Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de Letras-Espanhol: uma pesquisa-ação”: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/37251/1/2019_MarcellaNascimentoFernandes.pdf.

Tabla 5*Temáticas de la asignatura*

Clases	Temas
1-3	1. Experiencias con evaluación
4-6	2. Conceptos de evaluación
7-9	3. Evaluación del aprendizaje I
10-12	4. Evaluación del aprendizaje II
13-15	5. Planeamiento didáctico y evaluación
16-18	6. Pilares de la evaluación
19-21	7. Niveles de competencia 8. Tipos de instrumentos evaluativos (leer)
22-24	9. Tipos de instrumentos evaluativos (escuchar)
25-27	10. Tipos de instrumentos evaluativos (escribir)
28-30	11. Tipos de instrumentos evaluativos (hablar)
31-33	12. Efecto retroactivo
34-36	13. Aplicación de la prueba escrita
37-39	14. Aplicación del Cuestionario Final
40	15. Retroalimentación sobre la asignatura

Nota: M. Fernandes (2019, p. 48).⁴⁶

Es necesario prestar atención a la investigación de M. Fernandes (2019) porque fue una contribución considerable al área de la LEL en el contexto de ELA en Brasil, pues fue la primera investigación en que se trató la promoción de la LEL, específicamente para profesores de ELA (afirmación basada en la recopilación bibliográfica explicitada más adelante en la Tabla 10). Posteriormente, Barreto (2023) y Carvalho-Pinto (2023) publicaron también investigaciones bastante pertinentes sobre la promoción de la LEL dirigidas de igual modo a la formación de profesores de ELA en Brasil.

Al final de esta sección, pudimos verificar que en la década de 2010 hubo un volumen grande y pertinente de investigaciones sobre LEL, sobre todo en el año 2013 específicamente. También es

⁴⁶ Traducción propia: “Experiências com Avaliação, Conceitos de Avaliação, Avaliação e Aprendizagem I, Avaliação e Aprendizagem II, Planejamento Didático e Avaliação, Pilares da Avaliação, Níveis de Proficiência, Tipos de Instrumentos Avaliativos (ler), Tipos de Instrumentos Avaliativos (ouvir), Tipos de Instrumentos Avaliativos (falar), Efeito Retroativo, Aplicação da Avaliação Escrita/Aplicação Questionário Final, Feedback sobre o componente”.

importante mencionar que en esta década las contribuciones y modelos sobre el tema fueron determinantes para modelos y concepciones futuros que veremos en la próxima sección.

2.4. La LEL en la década de 2020

Retomando lo que ya había expuesto Soares (1996), en 2020, Coombe *et al.* retoman la idea tradicional de *literacidad* como ‘la capacidad de escribir y leer’, la cual adquirió un nuevo aspecto funcional, o sea, está conceptualizada en diferentes dominios como la propiedad de conocimientos, competencias y habilidades para fines específicos y en particulares campos. Es pertinente destacar que considerar el contexto de actuación es primordial, o sea, no todos los saberes contemplados en la LEL son necesarios para determinados contextos.

Dado que el aprendizaje de lenguas posee muchas especificidades, como modos y constructos multifacéticos, Coombe *et al.* (2020) afirman que las prácticas de evaluación deben corresponderse con estas características. Los autores identificaron seis temas de evaluación que plasman constructos actuales del aprendizaje en el contexto lenguas:

Tabla 6

Temas de evaluación y sus diferentes constructos

	Temas de Evaluación	Constructos
1	Evaluación para promover el aprendizaje de lenguas	Este tipo de evaluación ha dado lugar a enfoques que optimizan el aprendizaje de lenguas.
2	Evaluación en el aula	Propician el aprendizaje orientado al proceso a través de exámenes adecuados centrándose en la evaluación del desempeño de las tareas.
3	Evaluación integrada del lenguaje	Se integran las habilidades lingüísticas al revés de separarlas.
4	Evaluación de contenido	El contenido y el lenguaje se complementan entre sí, o sea, toda evaluación de contenido requiere lenguaje y la capacidad de un individuo para usar el lenguaje implicará el conocimiento de contenido.
5	Evaluación multilingüe	Reverbera las pedagogías de translenguaje en que los aprendientes tienen la posibilidad de usar todo su repertorio de aprendizaje de lenguas y su competencia multilingüe.
6	Evaluación multimodelo	Se clasifica de esta manera porque los textos en diferentes idiomas se conceptualizan de modo multifacético.

Nota: adaptado de Coombe *et al.* (2020).

Coombe *et al.* (2020) concluyen, tras su revisión de literatura sobre literacidad en evaluación, que la LEL es un concepto multifacético y que buscar su definición es un gran desafío. Los autores añaden que no se puede definir cuál sería el equilibrio relativo o general entre los temas y cuestiones consensuadas que describen el conocimiento en este campo y que también lo distinga; esa incertidumbre es reflejo de la falta de unanimidad dentro de la propia comunidad de evaluación profesional sobre lo que configura el conocimiento sobre evaluación que se transmitirá a los futuros expertos.

Coombe *et al.* (2020) también infirieron que los maestros necesitan conocimientos sobre evaluación, o sea, insisten en la falta de ampliación de la LEL. Los autores agregan que los programas de los cursos sobre evaluación deben formar parte de los requisitos de los maestros y que esos contenidos deben mantenerse actualizados, basados en investigaciones e innovaciones políticas. La capacitación en evaluación de los maestros debe ser lo suficientemente sostenible y larga para que sea posible involucrarlos en un aprendizaje profundo sobre evaluación para que les ayude a expandir y mejorar sus concepciones y prácticas en contextos evaluativos (Coombe *et al.*, 2020).

Aún sobre la literacidad en evaluación para docentes, Coombe *et al.* (2020) complementan que debe ser considerada la base de conocimientos y el contexto de la práctica, y con relación a eso, establecer conexiones entre ellos. Acerca de este asunto, los autores plantean que

La literacidad en evaluación también necesita el apoyo de diferentes partes interesadas. Es necesario tener en cuenta a los docentes como individuos y profesionales, ya que sus concepciones, emociones, necesidades y experiencias previas sobre evaluación pueden ayudar a mejorar la eficacia de la formación, el conocimiento y las habilidades de los docentes (Coombe *et al.*, 2020, p. 12).⁴⁷

Siguiendo en esta misma línea, Coombe *et al.* (2020) afirman que muchos son los factores interrelacionados que deben ser considerados cuando tratamos la profesionalización docente en materia de evaluación, como la independencia docente, la identidad como evaluador y las perspectivas críticas.

Finalmente, Coombe *et al.* (2020) revelan que existe la necesidad de realizar más investigaciones relacionadas con el desarrollo de la literacidad en evaluación, así como de encontrar soluciones viables para hacer frente a dichos retos. De esta manera, esas investigaciones pueden ayudar a los docentes, a los responsables por las políticas, las partes interesadas y los propios

⁴⁷ Traducción propia: “Assessment literacy also needs support from different stakeholders. Teachers as individuals and professionals need to be considered because teachers’ conceptions, emotions, needs, and prior experiences about assessment may help to improve the efficacy of training, assessment knowledge, and skills of teachers”.

investigadores para que sepamos dónde estamos, dónde debemos estar y cuál es la mejor manera de proceder con nuestros trabajos (Coombe *et al.*, 2020).

En 2021, Giraldo (2021a), en otro artículo sobre reflexiones sobre iniciativas para el desarrollo profesional mediante la LEL, afirma que la formación en LEL puede promover conocimientos y habilidades, como ya había explicado en 2018, y que, secundariamente, puede promover principios (como, por ejemplo, la justicia).

Giraldo (2021a, p. 198) explica, sobre la LEL de profesores de lenguas, que comprende una amplia gama de conocimientos, habilidades y principios, y propone otro listado:

Conocimiento de

- modelos que describen la capacidad lingüística;
- conceptos clave (p. ej., validez, confiabilidad y autenticidad);
- pedagogía lingüística;
- teorías de adquisición de segundas lenguas;
- cuestiones bilingües.

Habilidades en

- el diseño de instrumentos para evaluar las habilidades lingüísticas;
- conectar la evaluación y la enseñanza de lenguas;
- interpretación y cálculo estadístico;
- planificación, implementación y valoración de las evaluaciones;
- informar las interpretaciones de la evaluación de lenguas a varios usuarios.

Principios para

- proteger la evaluación de lenguas contra usos indebidos;
- tratar a los estudiantes de manera justa;
- usar los datos de la evaluación de lenguas de manera ética;
- evaluar la calidad de los procedimientos de evaluación de lenguas;
- generar consecuencias positivas para el aprendizaje de los estudiantes.⁴⁸

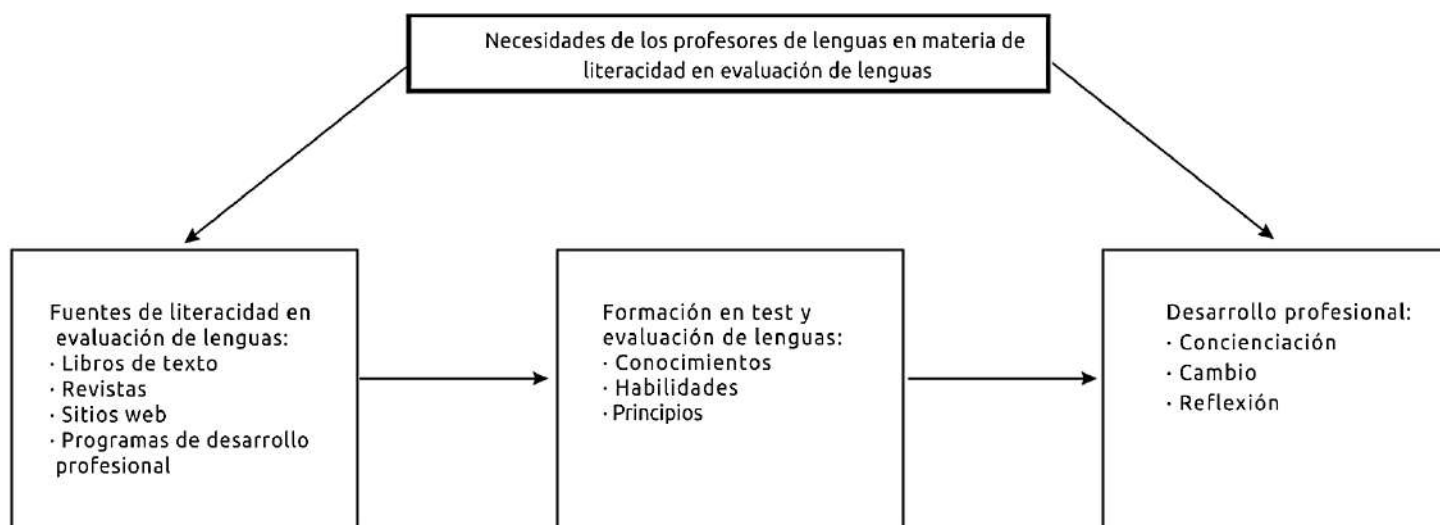
⁴⁸ Traducción propia: “Knowledge of • models describing language ability; • key concepts, (e.g., validity, reliability, and authenticity); • language pedagogy; • second language acquisition theories; • bilingual issues. Skills in • the design of instruments for assessing language skills; • connecting language assessment and instruction; • statistical interpretation and calculation; • planning, implementation, and evaluation of assessments; • reporting interpretations from language assessment to various users. Principles for • guarding language assessment against misuses; • treating students fairly; • using language assessment data ethically; • evaluating the quality of language assessment procedures; • bringing about positive consequences for student learning”.

En lo que concierne a los docentes, el llamamiento para que tengamos niveles adecuados de LEL es prudente, de acuerdo con Giraldo (2021a). Según el autor, somos nosotros quienes participamos de forma más frecuente y directa en la recopilación de datos de nuestros alumnos, pero es necesario aumentar la LEL en todos los ámbitos.

Siguiendo en esa línea, Giraldo (2021a) desarrolla un modelo sobre la relación entre la LEL y el desarrollo profesional:

Figura 11

Relación entre la LEL y el desarrollo profesional



Nota: recuperado de Giraldo (2021, p. 208).⁴⁹

Giraldo (2021a) concluye que la LEL contribuye para el desarrollo de los profesionales de lenguas y que ya es hora de que la evaluación de lenguas se convierta en un componente más destacado en los programas de formación. Sin formación adecuada, el autor afirma que puede haber efectos perjudiciales en sus prácticas, así como en el aprendizaje de sus alumnos.

También en 2021, Giraldo (2021b) pone a disposición otro artículo en que también se dedica a investigar el desarrollo profesional de profesores y la LEL, pero a través de una revisión de literatura. El autor pone a disposición ejemplos de conocimientos, habilidades y principios en LEL en que se puede percibir las altas expectativas con relación a la práctica de los docentes y el gran impacto en su desarrollo profesional, aunque las evidencias empíricas demuestren que muchas

⁴⁹ Traducción propia: Language Teachers' Needs for Language Assessment Literacy. Sources of language assessment literacy: · Textbooks · Journals · Websites · Professional development programs. Training in language testing and assessment: · Knowledge · Skills · Principles. Professional development: · Awareness · Change · Reflection".

cuestiones de su tabla de ejemplos —no todas— pueden ser identificadas, por profesores, como necesidades.

Tabla 7

Ejemplos de Conocimientos, Habilidades y Principios en la Evaluación de Lenguas para Profesores

Conocimiento	Habilidades	Principios
- modelos que describen la capacidad lingüística - marcos para realizar evaluaciones lingüísticas, por ejemplo, basadas en criterios - propósitos y conceptos teóricos - teorías relevantes en la adquisición de una segunda lengua y la pedagogía de la enseñanza de lenguas - contextos de evaluación personal, que incluyen prácticas y creencias - cuestiones críticas como la ética, la equidad y el impacto	<i>Diseño de instrumentos de evaluación:</i> - especificaciones de evaluación - ítems y tareas - rúbricas con criterios - instrumentos de evaluación alternativos, por ejemplo, protocolos de evaluación entre pares - estadísticas e interpretación de las puntuaciones <i>Crítica de las pruebas:</i> - identificación de ítems mal diseñados - evaluación de los instrumentos de evaluación en relación con cualidades como la validez y la confiabilidad	- uso ético de los datos de evaluación - trato justo a los estudiantes - prácticas democráticas en las que los estudiantes puedan compartir su opinión - prácticas transparentes para informar sobre la naturaleza de los sistemas de evaluación y sus consecuencias - postura crítica frente a los usos injustos o poco éticos de la evaluación del lenguaje - conciencia de las consecuencias (tanto intencionales como no intencionales) de los sistemas de evaluación

Nota: recuperado de Giraldo (2021b, p. 267).⁵⁰

Al analizar 14 programas que ofrecían LEL para docentes, Giraldo (2021b) observó que ejercieron un impacto altamente positivo, incluso en los que el tiempo fue un factor limitador; y un

⁵⁰ Traducción propia: “Knowledge: • models describing language ability; • frameworks for doing language; assessment, e.g., criterion-referenced; • purposes and theoretical concepts; • relevant theories in second language acquisition and language teaching pedagogy; • personal assessment contexts, which include practices and beliefs; • critical issues such as ethics, fairness, and impact; Skills: Design of assessment instruments: • assessment specifications; • items and tasks; • rubrics with criteria; • alternative assessment instruments, e.g., peer-assessment protocols; • statistics and score interpretation; Test critique: • identification of poorly designed items • evaluation of assessment instruments against qualities such as validity and reliability; Principles: • ethical use of assessment data; • fair treatment of students; • democratic practices in which students can share their voice; • transparent practices to inform the nature of assessment systems and their consequences; • critical stance towards unfair or unethical uses of language assessment; • awareness of consequences (both intended and unintended) of assessment systems”.

último llamado es para que estos programas de desarrollo profesional en LEL para profesores tengan mayor relevancia en la literatura del área para que podamos compartir nuestras experiencias para que alcancemos una formación de alta calidad y que posibitemos experiencias positivas a nuestro alumnado.

Ese mismo año, además de sus contribuciones sobre ética en evaluación, otra aportación importante para la definición de LEL y base para esta investigación fue el artículo de Quevedo-Camargo y Pinheiro (2021, p. 11):

La literacidad en evaluación constituye un referente de la competencia profesional evaluativa del docente, esto es, de su capacidad de movilizar saberes capaces de orientarlo en la adecuada aplicación de la función evaluativa, en la elaboración y tratamiento de los resultados de las actividades o instrumentos de evaluación en consonancia con las demandas actuales de la sociedad”.⁵¹

Ya en 2022, Weng y Shen publicaron un artículo sobre LEL específico sobre profesores de lenguas. Los autores afirman que la LEL es un componente importante de la experiencia para los docentes de lenguas, pero también es una tarea bastante difícil para la mayoría de nosotros. Pese al aumento de investigaciones, Weng y Shen (2022, p. 1) confirman que se han realizado pocos estudios dirigidos a docentes a lo largo de las décadas, y, con el objetivo de visualizar ese escenario, los autores revisaron conceptualizaciones y estudios empíricos relevantes sobre LEL de los docentes, de modo que establecieron cinco temas principales:

- (i) niveles de LEL de los docentes;
- (ii) factores que influyen en la LEL;
- (iii) necesidades de formación en evaluación de los docentes de lenguas;
- (iv) cursos de formación en evaluación de lenguas; y
- (v) desarrollo de LEL a través de la reflexión.⁵²

Weng y Shen (2022) hacen hincapié en el hecho de que los profesores que poseen literacidad en evaluación (o su LEL desarrollado considerando sus contextos sociales y educacionales): pueden

⁵¹ Traducción propia: “O letramento em avaliação constitui-se em um referencial de competência profissional avaliativa do professor, ou seja, sua capacidade de mobilizar conhecimentos capazes de guiá-lo na aplicação adequada da função avaliativa, na elaboração e no tratamento dos resultados das atividades ou instrumentos de avaliação em consonância com as demandas atuais da sociedade”.

⁵² Traducción propia: “(i) teachers’ LAL levels; (ii) factors influencing LAL; (iii) language teachers’ assessment training needs; (iv) language assessment training courses; and (v) LAL development through reflection”.

diseñar y administrar actividades de evaluación eficaces; interpretar con concisión las puntuaciones de los estudiantes; desarrollar planes de enseñanza adecuados; y tomar racionalmente decisiones educativas. Sin embargo, si no hay formación en LEL adecuada para los profesores, de acuerdo con Weng y Shen (2022), el resultado puede manifestarse en evaluaciones lingüísticas mal diseñadas, interpretaciones erróneas de los resultados de los instrumentos evaluativos, decisiones educativas incoherentes e impacto negativo a los estudiantes.

Con un enfoque en las investigaciones sobre LEL a lo largo de los años, los autores Weng y Shen (2022) afirman que entre 1991 y 2000 la conceptualización de la literacidad en evaluación surgió en el área de la mensuración educativa. En la década siguiente (2001-2010), los autores aclaran que el término *LEL* fue propuesto por primera vez en investigaciones centradas en su conceptualización y varios marcos (esquemas) de la LEL con énfasis en profesores de lenguas. Los autores enfatizan que, además de las investigaciones relevantes, surgieron dos perspectivas cruciales: la primera fue que la LEL debe ser considerada separadamente de la literacidad en evaluación en el contexto de la educación, pues posee complejidades inherentes, como la evaluación de competencia comunicativa y de las habilidades lingüísticas (Harding & Kremmel, 2016 *apud* Weng & Shen, 2022); y la segunda es que la evaluación está estrechamente vinculada a diversos contextos sociales, como la vida de los estudiantes, políticas educativas y sociedad bajo una perspectiva del constructivismo social más amplia con atención a las necesidades actuales de la sociedad (Inbar-Lourie, 2016 *apud* Weng & Shen, 2022), en lugar de limitarse a la cultura de los test basados en la psicometría (Wu, 2018 *apud* Weng & Shen, 2022).

Asimismo, Weng y Shen (2022) sostienen que las investigaciones sobre aprendizaje a distancia siguieron progresando en la década entre 2011 y 2021, con esfuerzos para conceptualizar el término en contextos diversos, así como la conceptualización de la LEL como multidimensional y de desarrollo, y los énfasis en la influencia y la importancia de los contextos sociales en la LEL siguen siendo señaladas. Y con el creciente interés en LEL, los autores afirman que surgieron investigaciones que buscaron examinar los niveles de LEL de los docentes, las necesidades de entrenamientos en evaluación en el contexto de lenguas, así como programas de desarrollo profesional.

Dos puntos también mencionados por Weng y Shen (2022) que son bastante pertinentes en el desarrollo de la LEL, y que hasta el momento no habían sido mencionados de manera destacada, trataban la importancia de la reflexión de los docentes sobre su propia práctica evaluativa y sobre el tiempo de duración de los cursos de formación en LEL para profesores. Los autores agregan que las investigaciones que tienen el enfoque en la promoción de la LEL por medio de la reflexión aún se encuentran en sus primordios. En cuanto al tiempo de duración de estos cursos, gran parte de ellos duran menos de un semestre, pero valdrían la pena cursos con mayor duración, además de explorar

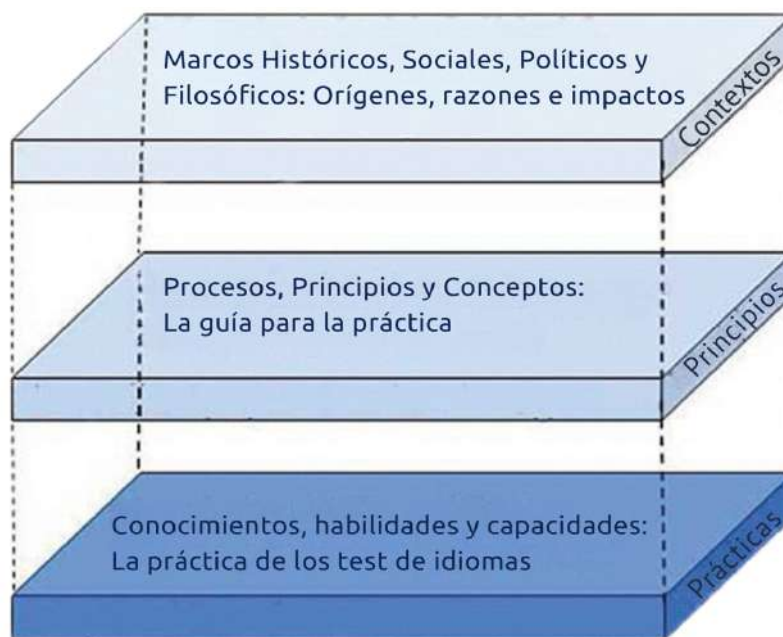
otros métodos más flexibles, como ofertas en línea (que fue el caso del curso fruto de esta investigación), y reflexión o aprendizaje colaborativo con el fin de garantizar el alcance del mayor número posible de profesores (que también fue abordado en el curso desarrollado en esta investigación).

Weng y Shen (2022) aseveran que todavía persisten los desafíos y problemas con respecto a las conceptualizaciones y definiciones de LEL. Ellos afirman que, en primer lugar, gran parte de los conceptos existentes se proponen partiendo de contextos de habla inglesa; que las dimensiones de LEL que necesitan los profesores deberían variar de un contexto a otro; que es necesaria una mayor explotación de la conceptualización de LEL específico para habilidades; y que los modelos de LEL existentes se ocupan principalmente de la evaluación del lenguaje general.

Otra publicación relevante para la LEL fue la de Fulcher (2022), que en 2012 ya había hecho contribuciones también pertinentes para el área. En 2022, el autor publica una definición expandida del modelo anteriormente publicado.

Figura 12

Una definición expandida de la LEL de Fulcher (2012, p. 126)



Nota: recuperado de Fulcher (2022, p. 4).⁵³

⁵³ Traducción propia: “Historical, Social, Political & Philosophical Frameworks: Origins, reasons, and impacts; Processes, Principles & Concepts: The guidance of practice; Knowledge, Skills & Abilities: The Practice of Language Testing”.

Fulcher (2022) explica que la definición de la Figura 12 no se trata de una jerarquía, sino de un movimiento que empieza en la base (praxis) hasta la abstracción (teoría): la utilización de la teoría para fundamentar la llegada de la práctica en el diseño evaluativo.

Acerca de la literatura sobre LEL, Fulcher (2022) muestra que hay muchas peticiones para que se investigue y mejore los bajos niveles de LEL de todos los grupos interesados. Todavía no es sabido cómo hacerlo, pero su referida investigación fue un intento.

Con respecto a lo que menciona Fulcher (2022) anteriormente, esta investigación también espera contribuir construyendo caminos posibles para que, de alguna manera, sea posible desarrollar el nivel de LEL de los involucrados en el proceso, en especial, el grupo de profesores de ELA, y que pueda basar futuras investigaciones sobre el tema.

El año siguiente, el 2023, fue un año considerable para el área de la LEL en Brasil. Tuvimos tres publicaciones significativas. Comenzamos por Moraes (2023), que publica una tesis doctoral en que investiga y propone la promoción de la LEL, específicamente para formadores de profesores de inglés, en la cual buscaba identificar la LEL de las formadoras (un grupo formado exclusivamente por mujeres) y con esto investigar implicaciones positivas en sus praxis.

Moraes (2023) cita en su tesis doctoral un artículo sobre el desarrollo de la LEL en la formación de profesores (Moraes *et al.*, 2024), en que presentan los componentes de la LEL para profesores de lenguas basado en Giraldo (2018) e Inbar-Lourie (2008):

Tabla 8

LEL para profesores de lenguas

Componentes	Definiciones	Dimensiones
Conocimientos	...involucran el atributo a ser evaluado, haciendo referencia a preguntas como: - análisis crítico de modelos lingüísticos; - análisis de la concepción de la evaluación en lenguas; - definición de competencia; - comprensión de conceptos básicos como validez y confiabilidad; - comprensión de las teorías actuales de aprendizaje-evaluación-enseñanza en contextos de lenguas.	I. Conocimiento de lingüística aplicada II. Conocimiento de la teoría y los conceptos III. Conocimiento del contexto de evaluación de la propia lengua
Habilidades	...están relacionadas con el proceso de desarrollo de la evaluación. Incluyen: - alineación entre objetivos, instrucción y métodos evaluativos; - desarrollo de rúbricas;	IV. Habilidades pedagógicas V. Habilidades de diseño para evaluaciones de lenguas VI. Habilidades en medición educativa VII. Habilidades tecnológicas

	- familiaridad con las técnicas de test y medición; - proporcionan retroalimentación para mejorar el desempeño de los estudiantes; - uso de múltiples métodos de evaluación; - uso de herramientas tecnológicas en la evaluación.	
Principios	...son la lógica o raciocinio detrás de la evaluación. Requieren: - consideraciones sobre ética, justicia, democracia y transparencia; - reconocimiento y comprensión de los aspectos históricos, políticos, sociales y contextuales de la evaluación; - reconocimiento de las relaciones de poder que implican la evaluación y su impacto en la vida de los protagonistas.	VII. Concienciación y acciones frente a cuestiones críticas en la evaluación de lenguas

Nota: Moraes et al. (2024, pp. 4-5).⁵⁴

A partir de lo expuesto en la Tabla 8 y de la propuesta de niveles de LEL de Pill y Harding (2013), ya explicitada anteriormente, Moraes (2023) prevé los grados de profundización de la referida propuesta, pero no considera el primer nivel (*falta de literacidad*), pues cree que nadie es completamente iliterato en evaluación. La definición de las siglas es esta: IQ (inadecuado), IC (inicial), IT (intermedio) e ID (ideal). Las marcaciones ✓ en la tabla son las que explicitan Pill y Harding (2013) en sus definiciones; las que están entre paréntesis (✓) indican que la autora infirió el grado de profundización.

⁵⁴ Traducción propia: “Knowledge: ...refers to: - understanding the attribute to be assessed; - analyzing language models rigorously; - analyzing one’s language assessment lifeworlds; - defining proficiency; - understanding core concepts such as validity and reliability; - understanding current theories in language teaching, learning and assessment (e.g. project-based learning, assessment as learning). I. Awareness of applied linguistics II. Awareness of theory and concepts III. Awareness of own language assessment context. Skills: ...are practical aspects that involve: - alignment between objectives, instruction and assessment methods; - development of assessment rubrics; - familiarity with testing/ measurement techniques; - providing feedback to improve students’ performance; - employing multiple assessment methods; - implementing technologies for assessment. IV. Instructional skills V. Design skills for language assessments VI. Skills in educational measurement VII. Technological skills. Principles: ...include the rationale behind assessment and require: - considerations about ethics, fairness, democracy, transparency; VII. Awareness of and actions towards critical issues in language assessment - recognizing and understanding the historical, political, social and contextual aspects of assessment; - recognizing the power relations surrounding assessment and its impact in stakeholders’ lives.

Tabla 9

Profundización de los niveles de LEL

Nivel de literacidad	Descripción	Conocimientos				Habilidades				Principios			
		Grados de profundización											
		IQ	IC	IT	ID	IQ	IC	IT	ID	IQ	IC	IT	ID
Literacidad nominal	Comprende que un término específico está relacionado con la evaluación, pero puede indicar una idea errónea	✓				(✓)				(✓)			
Literacidad funcional	Comprensión sólida de términos y conceptos básicos		✓			(✓)				(✓)			
Literacidad procedimental y conceptual	Comprensión de conceptos centrales del campo y uso del conocimiento en la práctica				✓				✓	(✓)			
Literacidad multidimensional	Conocimiento que se extiende más allá de los conceptos generales, incluidas las dimensiones filosóficas, históricas y sociales de la evaluación				✓				(✓)				✓

Nota: recuperado de Moraes (2023, pp. 46-47).⁵⁵

⁵⁵ Traducción propia: “Nível de letramento: Letramento nominal; Conhecimentos: Descrição; Habilidades: Compreensão (por vezes equivocada) de termos relacionados à avaliação; Grau de aprofundamento; Nível de letramento: Letramento funcional; Conhecimentos: Compreensão adequada de termos e conceitos básicos; Nível de letramento: Letramento procedimental e conceitual; Conhecimentos: Compreensão de conceitos centrais da área e sua aplicação na prática; Nível de letramento: Letramento multidimensional; Conhecimentos: Conhecimentos que vão além de conceitos gerais, incluindo dimensões filosóficas, históricas e sociais da avaliação”.

Y sobre iniciativas para la promoción de la LEL, Moraes (2023) afirma que pueden darse de varias formas, como es posible observar en la Figura 13:

Figura 13

Formatos de las iniciativas para la promoción de la LEL de profesores



Nota: Moraes (2023, p. 52).⁵⁶

Moraes (2023) afirma que muchas son las iniciativas para esa promoción, pero muchas de ellas se refieren al área de test con enfoque en la psicometría y en exámenes de gran escala (lo que no llama tanto la atención de los profesores). De hecho, el docente que actúa en el salón de clase ve

⁵⁶ Traducción propia: "Formatos das iniciativas para a promoção do LAL de professores: organizações, como associações e grupos de pesquisa; materiais publicados, como livros e artigos; (outros) recursos online, como cursos de autoaprendizagem ou sites informativos cursos, oficinas ou disciplinas em avaliação mediados por pares; eventos, contemplando apresentações de trabalho, palestras, webinars ou mesas redondas".

el acto de evaluar bajo otro prisma, o sea, les son exigidos en este contexto otros conocimientos pertenecientes a la LEL.

Un poco más adelante, en este mismo año, Barreto (2023) publica su tesis de maestría, que tuvo por objetivo general promover y analizar el desarrollo de la LEL en una acción pedagógica dirigida a cuatro profesoras en formación inicial de ELA que daban clase en una asignatura de prácticas supervisadas. Sus conclusiones fueron que hubo indicios de impactos positivos bajo la perspectiva de ampliación de visión de lengua, así como también la amplificación de la visión de evaluación (más alineada con las dimensiones formativa y ética).

A finales de 2023, Carvalho Pinto (2023) publica su tesis doctoral, también abordando la LEL en la formación de profesores de ELA en Brasil, pero se diferencia de M. Fernandes (2019) y Barreto (2023) por tratar la formación continua de esos profesionales. La autora destaca el papel fundamental que la evaluación ejerce en el campo educacional, considerándola una fase intrínseca a la práctica docente que, a veces, influye tanto en las prácticas pedagógicas como en decisiones administrativas. Complementa Carvalho Pinto (2023) que algunos aspectos de la evaluación son ignorados en nuestra formación docente, como las dimensiones políticas, sociales y éticas, y lo que conlleva es una formación de profesores con niveles insuficientes en LEL.

En un intento de subsanar posibles lagunas en la formación continua de profesores de ELA sobre LEL en el contexto brasileño, Carvalho Pinto (2023) propone un curso para profesoras (grupo formado solamente por mujeres) de ELA de la enseñanza pública. La autora concluye que el curso alcanzó el objetivo propuesto, que consistía en sensibilizarlas sobre definiciones de objetivos y criterios al evaluar; que desarrollaran instrumentos evaluativos válidos, más significativos y auténticos; y que comprendieran la relevancia de evaluar con base en principios éticos, transparentes, democráticos y justos.

Ya en 2024, Su *et al.* exponen la dinamicidad y la constante evolución de la LEL y su papel fundamental en el área de la lingüística aplicada. Los autores hicieron una revisión de diversos artículos sobre LEL y sus concepciones epistemológicas, y de cómo una perspectiva crítica puede desencadenar debates democráticos sobre temas poco explorados.

Sobre el aprendizaje de lenguas adicionales, Su *et al.* (2024) consideran que la perspectiva crítica puede ser considerada como por naturaleza, emancipadora en el sentido de que estudiantes y profesores poseen potencialmente capacidad de tomar decisiones para dar forma a la LEL.

En su análisis de 76 artículos sobre LEL, Su *et al.* (2024) llegan a cuatro conclusiones pertinentes: 1. Los formadores de profesores y expertos en test deben considerar el contexto al evaluar el *statu quo* de la LEL de los docentes y ofrecer programas pertinentes de capacitación; 2. Los investigadores de LEL deberían colaborar estrechamente con los profesores para que consigan

comprender sus prácticas evaluativas en entornos de salón de clases reales por medio de la interpretación y negociación, ya los formadores pueden contribuir con un desarrollo más democrático de la LEL; 3. Desde el punto de vista de los estudiantes, se debe enfatizar la LEL en la política de evaluación de lenguas y en la práctica siendo la competencia de autoevaluación el futuro de evaluación en el contexto de lenguas, pues de esta manera se puede empoderar tanto a los estudiantes (dándoles voz) como a los profesores compartiendo responsabilidades sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; 4. Finalmente, para futuras investigaciones, un tema relevante sería la comprensión descolonizada de la pedagogía lingüística en contextos multiculturales en que los estudiantes deben ser activos sobre las decisiones sobre sus procesos evaluativos, pues los autores mencionan la hegemonía de la lengua inglesa en la enseñanza de idiomas.

En 2024, Giraldo y Murcia, al investigar la investigación-acción y evaluación en el contexto de lenguas, llegaron a la conclusión de que las tendencias demuestran un impacto general en la calidad de la evaluación en el salón de clase y una transformación positiva en la ampliación de la capacidad lingüística cuando la evaluación de lenguas es cuestionada por medio de la investigación-acción. Aclaran que los profesores tienden a desarrollar comportamientos críticos e inquisitivos hacia sus procesos evaluativos a medida que participan de periodos interactivos de reflexión sobre su propia práctica.

A modo de explicación, Giraldo y Murcia (2024) robustecen que una evaluación en el contexto de lenguas en salón de clase y una investigación-acción consistentes, por consiguiente, tienen por objetivo reconocer, registrar y promover las competencias y habilidades del estudiantado. Los autores concluyeron que con los ciclos de investigación-acción, los docentes identificaron progreso en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y también en su propio proceso de enseñanza.

Por último, en 2025, Giraldo y Yan publican un artículo que analiza cómo se aplican principios fundamentales en el ámbito académico, centrándose en la evaluación y las habilidades lingüísticas. Destacan la importancia de un conocimiento sólido por parte de los docentes para implementar estrategias efectivas de evaluación en el aula. Giraldo y Yan (2025) tienen como idea principal fortalecer las competencias educativas mediante prácticas fundamentadas en la investigación y la acción. Los autores, al igual que esta investigación, desarrollan un curso en línea, pero para profesores de inglés como lengua adicional. Los participantes valoraron positivamente el curso, pero la parte de estadística no la consideraron tan relevante.

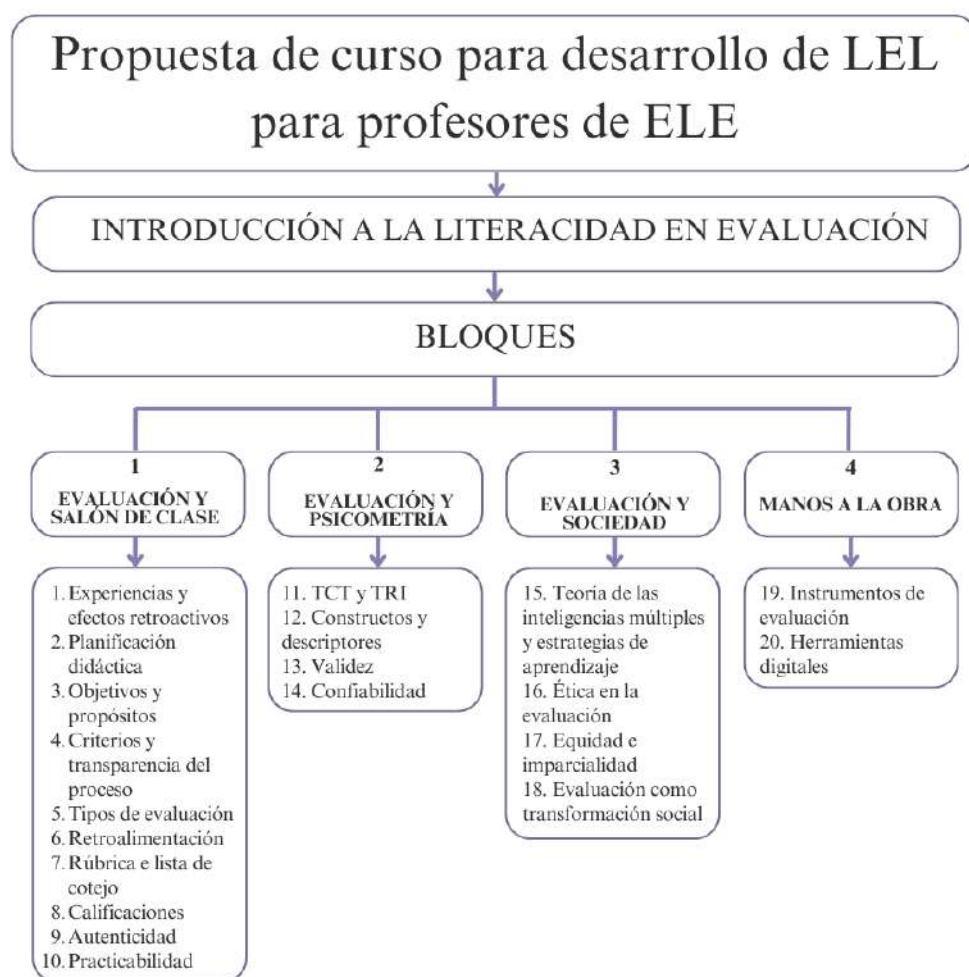
Giraldo y Yan (2025) concluyeron que fue fundamental para el desarrollo profesional de esos profesores reflexionar sobre sus prácticas evaluativas para que pudieran plantear mejoras, y que el curso propició el fortalecimiento de concepciones teóricas, habilidades prácticas y principios éticos

en contexto de la evaluación, pues, de esa manera, pueden desarrollar instrumentos más justos y efectivos.

Considerando los avances hasta el momento en el área de LEL, sobre todo el modelo de experiencia requerida en LEL para profesores de lenguas de Taylor (2013), para esta investigación, después de una búsqueda en la literatura pertinente, se elaboró una propuesta de curso cuyo objetivo fue el desarrollo de la LEL del profesorado de ELA de Brasil. Primeramente, la Figura 14 sintetiza la propuesta del curso, que, en el caso de esta investigación, se trató de un curso MOOC, el cual perseguía aspectos más objetivos sobre conocimientos, habilidades y principios.

Figura 14

Propuesta de curso para desarrollo de LEL para profesores de ELA⁵⁷



Nota: Elaboración propia.

⁵⁷ Esta propuesta está mejor especificada en el Apéndice 17. Mapa de Actividades.

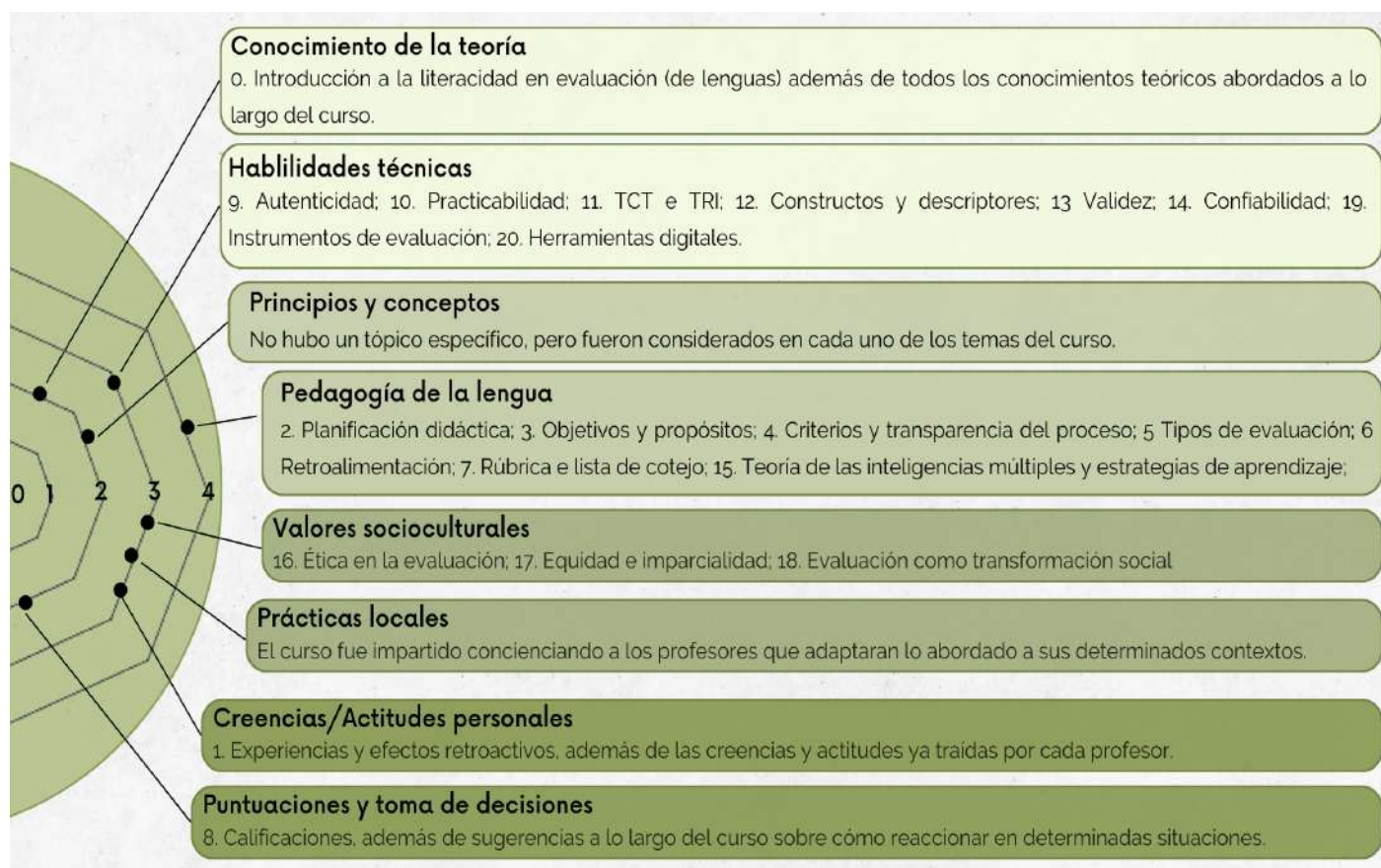
El programa de ese curso tuvo la intención de tornar los conocimientos sobre LEL más accesibles para los profesores que sigan o no carrera académica, precisamente para los profesores de salón de clases de diversos ámbitos y contextos educacionales de Brasil. Es importante mencionar que los temas fueron elegidos por bloques para que estuvieran mejor dispuestos didácticamente, no se trata de un paso a paso sobre cómo empezar un proceso evaluativo.

Detallando mejor la Figura 14, el primer bloque trata temas relevantes específicamente para el contexto de profesor y salón de clases; el segundo, trata temas que involucran la psicometría, es decir, explica la ciencia detrás de las evaluaciones de gran escala y cómo tales conocimientos pueden contribuir dentro de los espacios educativos; el penúltimo enfatiza el impacto de los procesos evaluativos en nuestra sociedad; y el último bloque aborda cuestiones prácticas de la evaluación, como instrumentos evaluativos y herramientas digitales que pueden ser muy útiles para tal fin.

Y para explicar el diseño de este curso, en relación con las competencias, habilidades y principios abordados por Taylor (2013, p. 410), que varían sus niveles de necesidad de cero a cuatro, se muestra en la Figura 15 de qué manera fueron subdivididas las materias:

Figura 15

Distribución de los temas del curso MOOC acorde Taylor (2013, p. 410)



Nota: elaboración propia basada en Taylor (2013, p. 410) con adaptaciones.

No necesariamente cada uno de los conocimientos y habilidades mencionados por Taylor (2013, p. 410) tuvieron un tema específico a lo largo del curso MOOC. Es posible afirmar que hubo un propósito de adaptar las teorías sobre LEL, literacidad crítica (LC) (que será abordada más adelante) y evaluación educativa (que también será tratada más adelante) para los profesores de ELA en formación continua. Fue desarrollado con la pretensión de alcanzar el mayor número de profesores de ELA interesados en desarrollar su LEL, por eso elegimos la modalidad en línea.

Tal modelo de curso mencionado anteriormente fue un experimento que tuvo por objetivo ofrecer a los docentes de ELA de Brasil un incremento de sus capacidades como docentes con relación a la LEL, concretamente lo que afirma Quevedo-Camargo (2023, p. 54) sobre el objetivo real de la literacidad en evaluación, que “es permitir al agente, quienquiera que sea, analizar, consumir y, si es necesario, producir evaluaciones de manera informada y crítica que contribuyan efectivamente al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes”.⁵⁸

En cuanto a las investigaciones sobre el fomento de cursos, disciplinas o talleres (CDT) particularmente sobre LEL para docentes en la actual coyuntura, Giraldo (2021) y Moraes (2023) encontraron un total de 17. Esta autora buscó en los sitios Google y Google Scholar los términos *letramento em avaliação*, *letramento em avaliação em contexto de línguas*, *assessment literacy* y *language assessment literacy*.

Sin embargo, para que esos datos fueran actualizados, con el intervalo de búsqueda entre los años 2023-2024, fue necesario rehacer esta búsqueda con las mismas expresiones, en los mismos sitios. Pero como se trata de una investigación en el área de ELA, la búsqueda se dio también con los siguientes términos, sin límite de fecha: *literacidad en evaluación* y *literacidad en evaluación en contextos de lenguas*. El resultado de las búsquedas de Giraldo (2021), Moraes (2023) y de esta investigación se encuentra en la Tabla 10.

⁵⁸ Traducción propia: “O objetivo do letramento em avaliação é possibilitar ao agente, seja ele quem for, analisar, consumir e, se for o caso, produzir avaliações de forma informada e crítica que efetivamente contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”.

Tabla 10

Investigaciones que promovieron CDT en el contexto de LEL⁵⁹

Autores/as y año de publicación	Título	Fuente	Lengua adicional
Arias, Maturana & Restrepo (2012)	Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas	Lenguaje: Investigación-Lingüística-Sociedad	Inglés
Baker & Riches (2017)	<i>The development of EFL examinations in Haiti: Collaboration and language assessment literacy development.</i>	Sage journals	Inglés
Boyd & Donnarumma (2018)	<i>Assessment Literacy for Teachers: A Pilot Study Investigating the Challenges, Benefits and Impact of Assessment Literacy Training.</i>	Teacher involvement in high-stakes language testing	Inglés
Carvalho Pinto (2024)	<i>Letramento em avaliação na formação continuada de professoras de espanhol do ensino público</i>	Repositório Institucional UFSCar	Español
Estaji (2024)	<i>Perceived need for a teacher education course on assessment literacy development: insights from EAP instructors</i>	Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ	Inglés
M. Fernandes (2019)	<i>Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de Letras Espanhol: uma pesquisa-ação</i>	Repositorio Universidade de Brasília	Español
Giraldo & Murcia (2019)	<i>Language Assessment Literacy and the Professional Development of Pre-Service Language Teachers</i>	Colombian Applied Linguistics Journal	Inglés
Giraldo et al. (2023)	<i>English Teachers' Perceptions of a Language Assessment Literacy Course</i>	How	Inglés
Haggag (2023)	<i>Haggag, D. H. M. (2023). A Task-Based Training Module for Enhancing Novice EFL Teachers' Inclusion-oriented language Assessment Literacy (LAL). (265)23</i>	مجلة القراءة والمعرفة	Inglés
Isnawati (2023)	<i>EFL teachers' assessment literacy</i>	LLT Journal	Inglés
Jaramillo & Gil (2019)	<i>Pre-service English Language Teachers' Use of Reflective Journals in an Assessment and Testing Course</i>	JSR Funlam Journal of Students' Research	Inglés

⁵⁹ Tabla desarrollada con aportes de Giraldo (2021) y Moraes (2023), con última búsqueda hecha por la autora en 20/08/2024.

Kleinsasser (2005)	<i>Transforming a postgraduate level assessment course: A second language teacher educator's narrative</i>	Prospect	Inglés
Koh et al. (2017)	<i>Developing the assessment literacy of teachers in Chinese language classrooms: A focus on assessment task design</i>	Sage Journals	Chino
Kremmel et al. (2018)	<i>Fostering language assessment literacy through teacher involvement in high-stakes test development.</i>	Teacher involvement in high-stakes language testing	Lenguas adicionales
Levi & Inbar-Lourie (2019)	<i>Assessment Literacy or Language Assessment Literacy: Learning from the Teachers</i>	Language Assessment Quarterly	Inglés y Hebraico
Li & Yongqi GU (2023)	<i>Developing Classroom-Based Formative Assessment Literacy: An EFL Teacher's Journey</i>	Chinese Journal of Applied Linguistics	Inglés
Montee et al. (2013)	<i>LCTL⁶⁰ teachers' assessment knowledge and practices: An exploratory study</i>	Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages	Lenguas menos enseñadas
Moraes (2023)	<i>A promoção do letramento em avaliação para a práxis de formadoras de professores/as de inglês: implicações para a formação inicial e continuada</i>	Research Gate	Inglés
Moraes, Furtoso & Giraldo (en prensa)	<i>Developing Pre-Service Teachers Language Assessment Literacy: Analysis of Classroom Tasks.</i>	Ilha do Desterro	Inglés
Netto Brum-Barreto (2024)	<i>Letramento em avaliação na formação do professor de espanhol: visão de língua e cultura de avaliar no estágio obrigatório</i>	Repositorio UnB	Español
Nier, Donovan & Malone (2009)	<i>Increasing Assessment Literacy Among LCTL Instructors Through Blended Learning</i>	Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages	Lenguas menos enseñadas
O'Loughlin (2006)	<i>Learning about Second Language Assessment: Insights from a Postgraduate Student On-line Subject Forum</i>	University of Sydney Papers in TESOL	Inglés

⁶⁰ Tal sigla significa 'Less Commonly Taught Languages'.

Prastikawati (2024)	<i>Teaching Practicum: Does It Impact to Pre-service EFL Teachers' Language Assessment Literacy?</i>	World Journal of English Language	Inglés
Quevedo-Camargo & Tonelli (2021)	<i>Contribuições de um curso EaD para o letramento em avaliação de professores de línguas adicionais para crianças</i>	Revista do GEL	Inglés
Restrepo Bolívar (2020)	<i>Monitoring preservice teachers' language assessment literacy development through journal writing</i>	Malaysian Journal of ELT Research	Inglés
Taghizadeh & Mazdayasna (2023)	<i>Language assessment course at Iranian state universities: An evaluation of the incorporation of assessment principles into the course content</i>	Heliyon	Inglés
Walters (2010)	<i>Cultivating assessment literacy: Standards evaluation through language-test specification reverse engineering</i>	Language Assessment Quarterly	Inglés

Nota: elaboración propia con aportes de Giraldo (2021) y Moraes (2023).

De las 27 investigaciones sobre CDT referidas, solamente 3 son específicas para el área de ELA, o sea, apenas 11%. Básicamente, las investigaciones sobre LEL utilizadas para la escritura de esta tesis doctoral son traducciones de la lengua inglesa por falta de investigaciones precisamente en el área de ELA. Y otra observación que debe ser hecha es que el enfoque de las investigaciones mencionadas a lo largo de este capítulo sea sobre la lengua inglesa como adicional o sobre ELA, no tratan de enfatizar cómo promover la LEL, pues el enfoque principal está en aspectos teóricos. Por tanto, esta investigación busca abrir más caminos sobre la efectiva promoción de la LEL, sobre todo para profesores de ELA.

En resumen, este capítulo buscó ofrecer un panorama sobre investigaciones relevantes sobre LEL a lo largo del tiempo, así como definiciones, concepciones, reflexiones y modelos. Se constató que las producciones sobre profesores de ELA son pocas y que deben ser incentivadas. El capítulo siguiente abordará factores que, de manera general, están involucrados en un proceso evaluativo. Empezaremos haciendo un recorrido por el pasado, el presente y las perspectivas futuras de la evaluación, principalmente en el contexto brasileño, y exploraremos las concepciones y percepciones de profesores y alumnos acerca de la evaluación.

Capítulo III – Factores determinantes en la evaluación (de lenguas)

Evaluar es algo inherente del ser humano. Evaluamos las formas de actuar de las personas, sus vestimentas, sus personalidades, sus cortes de pelo... Muchas veces, estos juicios son intuitivos, y están basados en nuestras experiencias de vida, concepciones, creencias y prejuicios, pero al tratarse de la evaluación educativa, no debemos hacer esto de manera intuitiva, pues tenemos la obligación de estar seguros de nuestra toma de decisiones, ya que impactan directa e indirectamente en la vida de nuestros alumnos.

Hace 2.000 años, en China, ya había exámenes de selección para empleos públicos (Quevedo-Camargo, 2014). La autora añade que en Grecia ya era practicada la docimasia, es decir, la verificación sistematizada de aptitudes morales de los candidatos. Según Scaramucci (1999), la evaluación por medio de test estandarizados (validados) viene desarrollándose a lo largo de los siglos. Sobre esto, Quevedo-Camargo (2014) declara que estas pruebas se popularizaron en la primera década del siglo XX, cuando Estados Unidos de América (EE. UU.) empezó a utilizarlas para evaluar habilidades de candidatos al ejército.

En la actualidad, se esperaba que la evaluación hubiera evolucionado positivamente. Algunas investigaciones en el área de la educación (Luckesi, 2011a, López Torres, 1999, Miccoli, 2010, Sarmiento, 1997) resaltan la importancia de la evaluación formativa en el contexto del aprendizaje, no obstante, muchas de las prácticas de una evaluación clasificatoria⁶¹ dentro del salón de clase siguen perpetuadas.

Científicos del ámbito de la educación siguen desarrollando diversas investigaciones sobre la evaluación al creer que la evaluación del aprendizaje no está cumpliendo su verdadera función (Luckesi, 2011a; Miccoli 2010; Scaramucci, 1999), o sea, identificar huecos en los procesos de enseñanza y aprendizaje y tomar decisiones no suelen considerarse objetivos de la evaluación educativa.

En resumen, este capítulo, así como sus secciones, tienen el propósito de exponer concepciones de evaluación provenientes de autores y autoras que versan sobre la evaluación educativa o del aprendizaje (aunque haya algunos que transitan también en el área de la LEL) y el papel del profesor frente a ello.

⁶¹ La evaluación clasificatoria será mejor detallada más adelante.

3.1. La evaluación del aprendizaje (de lenguas): percepciones del pasado, presente y propuestas para el futuro

La evaluación en nuestra sociedad es vista de manera dicotómica: a veces como heroína, a veces como villana. Heroína cuando se propone enaltecer excelentes resultados y villana cuando procura devaluar, punir y castigar. En la presentación de la obra de Sarmento (1997), Menga Lüdke expone una síntesis de lo qué significa la evaluación para todos sus implicados:

Porque la evaluación sigue resistiéndose, como un oscuro objeto de no deseo. Todos la temen: los estudiantes (y sus padres) por lo que representa en su trayectoria educativa, los docentes por las dificultades de afrontarla con dignidad y revelar a través de ella sus propias limitaciones, los directores y supervisores por lo que puede desencadenar tanto para la vida de los estudiantes como para la propia escuela, y finalmente, a la secretaría de educación y sus departamentos por lo que ella significa dentro del sistema educativo en su conjunto (Menga Lüdke apud Sarmento, 1997, p. 9).⁶²

Luckesi (2018) describe la evaluación como algo inherente del ser humano, sea de modo responsable y premeditado o general y asiduo. El autor agrega que la “evaluación es un juicio de calidad sobre datos relevantes para la toma de decisiones” (p. 27)⁶³, es decir, a partir de un enfoque epistemológico, la acción de evaluar remite a un lugar de no indiferencia y en el que no hay espacio para la neutralidad. Luckesi (2018/2011a) aclara que, en 1930, Ralph Tyler acuña el término *evaluación para el aprendizaje* para identificar en EE. UU., su país, la alta cantidad de reprobación en las escuelas, en contra punto de los llamados exámenes escolares.

Básicamente, la práctica evaluativa en instituciones educativas funciona como parte de la función del poder ejercido por medio de las instituciones que utilizan esta práctica para propagar y validar el sistema de desigualdad social (Sarmento, 1997). Sin embargo, la autora puntúa que no siempre los partícipes reconocen las funciones de la evaluación, así como las creencias, valores, prejuicios y actitudes sociales que pueden impedir que la evaluación sea tenida como una vía para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, identificando fallos y procurando la reorientación práctica.

⁶² Traducción propia: “Pois a avaliação continua resistindo, como um obscuro objeto do não-desejo. Todos temem: os alunos (e seus pais) pelo que ela representa em sua trajetória educativa, os professores pelas dificuldades de enfrentá-la condignamente e de revelar através dela, suas próprias limitações, os diretores e supervisores pelo que ela pode desencadear tanto para a vida dos alunos como a da própria escola, finalmente, a secretaria de educação e seus órgãos pelo que ela significa dentro do sistema educacional como um todo”.

⁶³ Traducción propia: “Avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”.

No diferente de lo que afirmó Sarmiento (1997), Pérez Rocha (2005, p. 175) dispone las funciones primordiales que han ejercido las evaluaciones:

- a) La selección de los pocos estudiantes que podrán seguir ascendiendo en el propio sistema escolar y, con ello, obtener mejores oportunidades para ascender socialmente y sobrevivir de manera razonable.
- b) La legitimación de este proceso de selección social con el argumento de que es justa y producto de mediciones científicas del rendimiento de los estudiantes.
- c) El “enfriamiento” (énfasis del autor) de las aspiraciones educativas y sociales de amplios sectores de la sociedad, convenciendo a sus integrantes de que son naturalmente incapaces de seguir aprendiendo (el mito del IQ⁶⁴ o la falta de talento), o que no han hecho los suficientes méritos (empeño, esfuerzo) para seguir ascendiendo en el sistema escolar y por lo tanto en la escala social.
- d) La distribución de reconocimientos, medallas y premios -y como contraparte la distribución de humillaciones, complejos y rencores-, y con ello el reforzamiento de las actitudes de rivalidad, competencia y posesión que orientan a la sociedad comercializada del presente.

Las múltiples visiones que se extienden sobre la evaluación, con relación a qué significa evaluar en la visión general de la sociedad aún hoy, Scaramucci (1999) expone cuatro de ellas: 1. Evaluación es igual a calificar: al paso que la evaluación es denegada y desdeñada, es valorada por todos los involucrados, en que la escuela evalúa para promover o retener a los alumnos, los estudiantes estudian para alcanzar la aprobación, el profesor necesita atribuir una calificación que estudie al estudiante y para mantener su autoridad; 2. Alumno es igual a objeto: el alumno es puesto a la orilla del proceso evaluativo; 3. Evaluación clasificatoria es igual a test: el juicio del profesor sobre el desempeño de sus alumnos, que a veces, es basado en el test como única herramienta evaluativa y; 4. Ausencia de objetivos claros y criterios justos: hay una falta de objetivos consistentes, específicos y posibles, así como de criterios comprensibles y, sin esto, la evaluación se convierte en injusta y demasiadamente subjetiva.

Según López Torres (1999), evaluar es un conjunto de actividades que tiene por finalidad dar un juicio, valorar o medir algo, sea un objeto, situación o proceso. Sin embargo, señala el autor que

⁶⁴ IQ significa *intelligence quotient* o cociente intelectual.

no se debe confundir con “*medir*”, pues medición es el proceso de cuantificar algo, en cambio, la evaluación es el proceso de determinar el valor de una cosa. En determinados contextos de la evaluación educativa, podemos inferir que haya solamente el hecho de medir (o clasificar) a los alumnos, postura que va en contra de la esencia de la evaluación del aprendizaje.

Con todo esto, la evaluación del aprendizaje, en un sentido más general, “es un proceso metodológico y sistemático que determina el grado y las formas en que los medios y procedimientos han permitido el alcance de los objetivos de una institución educativa” (López Torres, 1999, p. 22). De acuerdo con el autor, esta posibilita rediseñar estrategias con respecto a contenidos, programas, materiales didácticos utilizados y secuencias didácticas.

La evaluación es tratada por Ahumada Acevedo (2005) como un problema educacional que merece ir y volver por entre la práctica y la reflexión de naturaleza teórica. El autor afirma que es un problema que no va a ser resuelto por medio de un determinado método, pues involucra indagación y actualización continua, además de considerar experiencias y estrategias documentadas o personales. Ahumada Acevedo (2005, p. 108) define evaluación como

un proceso continuo, dinámico y flexible dirigido a la generación de conocimiento sobre el aprendizaje, la práctica docente y el programa en sí mismo, construido a partir de la sistematización de evidencias; conocimiento cuya intención es provocar reflexiones que transformen el trabajo cotidiano del aula y permita desarrollar, a su vez, aprendizajes para los actores.

Sobre el papel de la evaluación educacional y la sociedad, como vimos al inicio de esta sección, hay una doble faceta. En un primer momento, es infravalorada, mientras que en otro es identificada como un instrumento importante de control y selectividad, lo que justifica una pseudo democracia de la escuela (Sarmiento, 1997). Es posible percibir de ese escenario que hay poca inversión de recursos para la promoción de la literacidad en la evaluación, de manera general, para los involucrados en los procesos evaluativos educacionales (profesores, alumnos, padres, instituciones de enseñanza), que, a veces, consideran solamente los resultados positivos, independientemente del proceso o la manera en la que fueron generados. En ese sentido, con los alumnos con desempeños no tan satisfactorios, se suele hacer poco o casi nada para que progresen.

Popham (2009) afirma que, en líneas generales, los resultados de las evaluaciones en el aula se utilizan meramente para repartir calificaciones a los estudiantes. Por lo tanto, podemos percibir hasta el momento que, tratándose de la evaluación del aprendizaje, lo que se hace y lo que se debería hacer se contraponen.

Según Antón (2013), pese a que la evaluación tenga, de manera general, matices negativos tanto para docentes como para estudiantes, si reflexionáramos sobre su verdadero porqué de existir, sabríamos que su buena práctica es bastante significativa para los involucrados. La autora propone tres interrogantes para instruir un proceso evaluativo: ¿Qué han aprendido los alumnos? ¿Estamos satisfecho con ello? ¿Qué vamos a hacer al respecto? (p. 7).

Campuzano (2016, p. 19) menciona Medina y Verdejo (1999) en que señalan que la evaluación posee diferentes propósitos y a partir de eso, mencionan los sucesivos fines que puede tener:

- Determinar las necesidades de los estudiantes y las demandas que la sociedad impone sobre estos y la educación.
- Determinar los logros de los estudiantes en torno a los objetivos o las competencias propuestas.
- Pronosticar o hacer conjeturas respecto a las posibilidades de los estudiantes.
- Estimular la motivación de los estudiantes en cuanto le permite conocer si su trabajo va encaminado hacia el logro de los objetivos o se han desviado de ellos.
- Proveer retroalimentación acerca del aprendizaje, ofreciendo a las personas interesadas información que fundamente los logros de los estudiantes.
- Orientar al estudiante acerca del tipo de respuesta, ejecución o desempeños que se espera.
- Promover a los estudiantes de grado de acuerdo con los logros obtenidos.
- Proveer una base para la asignación de notas o calificaciones justas y representativas del aprendizaje de los estudiantes.
- Planificar las experiencias de instruccionales subsiguientes.
- Ayudar a conocer a los estudiantes diferentes aspectos de su desarrollo intelectual, personal y social.
- Diagnosticar las dificultades y las fortalezas en el aprendizaje que poseen los estudiantes.
- Seleccionar materiales para la enseñanza.
- Brindar orientación y asesoría al estudiante.
- Determinar la efectividad de un programa o currículo.
- Desarrollar autoevaluación tanto en el estudiante como en el profesor.

- Ofrecer un marco de referencia para administradores y supervisores para el seguimiento del proceso educativo.
- Estimular el aprendizaje de los estudiantes y la apreciación de sus logros informándoles sus éxitos.

Es decir, fundamentalmente, en un contexto ideal, el alumnado debería aprender a través de la propia evaluación y de su corrección, a partir de la información que los profesores le proporcionan, que debería ser crítica y explicada, y nunca desacreditadora o sancionadora (Ortega Alfaro, 2017). Complementa la autora que es posible aprender por medio de la evaluación cuando la corrección se convierte en aprendizaje, pues en ella muchas dudas e inseguridades pueden ser aclaradas y superadas.

En cuanto al proceso evaluativo concebido como diagnóstico en los salones de clase, Luckesi (2018) explica que las características pasan a ser las siguientes: la evaluación tiene como propósito demostrar la calidad del aprendizaje del alumnado a lo largo del proceso; este proceso señala decisiones que pretenden incluir al alumno, ya que proporciona informaciones para sea posible identificar lo que no ha sido comprendido por él; el profesor asume una posición acogedora, el educador adopta una postura constructiva en la que reconoce que algunos alumnos necesitarán mayor asistencia y que la evaluación diagnóstica contribuye a una actuación en la realidad, proponiéndose alcanzar lo esperado.

Para que pueda haber cambios significativos en la evaluación educacional, Sanmartí Puig (2020) defiende transformar profundamente las prácticas, ideas y emociones que están consolidadas en nuestra sociedad. La autora presenta cuatro grandes cambios necesarios: 1. La evaluación que sirve para aprender debe ser gratificante; 2. Aprender requiere evaluarse; 3. El aprendiz debe ser el protagonista de la evaluación; y 4. La evaluación de los resultados de un proceso de aprendizaje tiene sentido si se ha aprendido (pp. 14-18).

Sobre la evaluación clasificatoria propia de los ambientes escolares, Vasconcellos (2014) considera que hay algunos problemas: el alejamiento de los objetivos, pues en lugar de centrarse en el proceso de aprendizaje y en la evolución humana, todo gira alrededor de la clasificación. La distorsión de la práctica pedagógica, puesto que hay desvelo con respecto a las pruebas y el cumplimiento del programa ya establecido, utilizándose metodologías meramente expositivas; y la cuestión ética, ya que el tratar la evaluación como excluyente, propicia el trato del estudiante como un objeto.

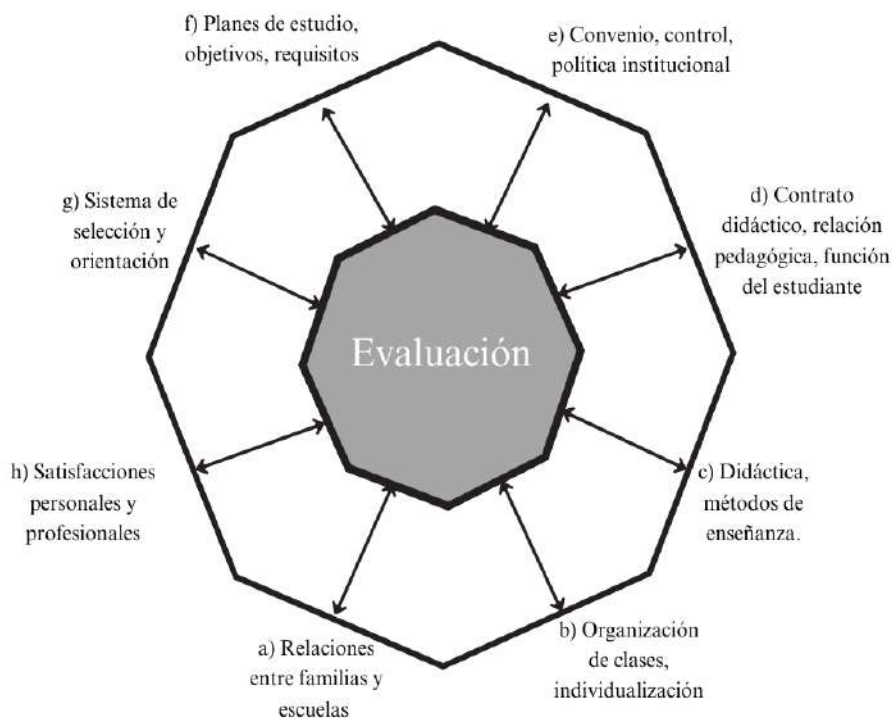
Hay muchas variables que considerar en un proceso evaluativo y Ortega Alfaro (2017, p. 55) señala algunas para que puedan ser reflexionadas y debatidas:

- a) La calidad de la relación docente-estudiante.
- b) La competencia del docente para orientar la evaluación.
- c) La consideración de los logros y aspectos por mejorar en cada alumno.
- d) El análisis de la motivación y las estrategias que cada estudiante tiene para aprender.
- e) La forma como la evaluación contribuye al autorreconocimiento y a la construcción de la autoeficacia y la autoestima.
- f) La aportación de la evaluación a la realización personal, como proceso que ayuda a alcanzar los sueños, ideales metas de la vida. Esto se hace más complejo cuando se aborda la evaluación desde la formación basada en competencias.

De hecho, muchos son los factores que pueden interferir en un proceso evaluativo, e incluso impactar en varios sectores de la sociedad. En este sentido, Perrenoud (1999) presenta ocho situaciones en las que la evaluación impacta en nuestra sociedad, conforme Figura 16.

Figura 16

Evaluación en el centro de un octógono



Nota: recuperado de Perrenoud (1999, p. 146).⁶⁵

Con relación a la visión que los padres (familia) tienen de la escuela, esta es que las pruebas y actividades poseen valores fiables, pues también fueron sometidos por años al mismo sistema educacional (Perrenoud, 1999). El autor añade que los padres o responsables, específicamente sobre el sistema evaluativo de sus hijos, no ha cambiado mucho desde su época en el colegio, es decir, la evaluación es la conexión más persistente entre familia y escuela, pues es la personificación del éxito y del fracaso.

Acerca de la organización de las clases y la individualización, un maestro que identifica que algo no ha sido comprendido o su abordaje no ha resultado comprensible, deberá reanudar el impasse desde su cimiento, dejar de lado algunos objetivos inicialmente propuestos y volver a trabajar los fundamentos, lo que ocasionará cambios en su planificación didáctica (Perrenoud, 1999). El autor explica que la evaluación formativa⁶⁶, en la acepción más general de su concepto, no será eficaz sin un reajuste de forma individualizada, sin embargo, existen muchos factores que pueden impedir que

⁶⁵ Traducción propia: "Avaliação: a) Relações entre as famílias e a escola; b) Organização das turmas, individualização; c) Didática, métodos de ensino; d) Contrato didático, relação pedagógica, ofício de aluno; e) Acordo, controle, política institucional; f) Planos de estudos, objetivos, exigências; g) Sistema de seleção e de orientação; h) Satisfações pessoais e profissionais".

⁶⁶ La evaluación formativa será mejor detallada más adelante.

tal hecho avance, como el programa, el horario, las reglas, los valores, o el número de estudiantes por aula.

Con respecto a la didáctica y los métodos de enseñanza, Perrenoud (1999) afirma que la concepción de evaluación formativa se dio en la perspectiva de la pedagogía del dominio y también en otras configuraciones de pedagogías, esas poco empeñadas con relación a los contenidos propios de los aprendizajes y de las enseñanzas en que hacía hincapié a las adaptaciones con abordajes más individualizados, con el enfoque en objetivos más evidentes, y a través de la recolecta de más datos cualitativos. El autor especifica que es necesario reintegrar la evaluación formativa a la didáctica, pero esto llevará tiempo, y además requerirá de una gran financiación en el desarrollo y adecuación de los instrumentos didácticos.

Con relación al contrato didáctico, la relación pedagógica y la función del alumno, para Perrenoud (1999), en un sistema educativo tenido como tradicional, el propósito del estudiante se basa en identificar trampas desarrolladas por los maestros, descifrar expectativas, pactar asistencias, buscar correcciones más beneficiosas. Ya el profesor, para el autor, si decide ir hacia la evaluación formativa, estará abdicando de la clasificación y no utilizará el proceso evaluativo para coaccionar a los alumnos con la temida reprobación, o sea, un cambio considerable en el contrato didáctico.

En cuanto al convenio, el control y la política institucional, Perrenoud (1999) afirma que la evaluación formativa no se da por ella misma, sino que resulta indispensable modificar toda la cultura organizacional de la institución de enseñanza, pues exige nuevas visiones de igualdad y equidad dentro del sistema, además de ultrapasar el bloque del individualismo de los docentes. El autor acentúa que la evaluación formativa puede ofrecer a los gestores educacionales más control sobre los aspectos cualitativos de la enseñanza, y conceptualizaciones más exactas de lo que realmente saben hacer los alumnos, en lugar de comparar solamente las calificaciones.

Para Perrenoud (1999), modificar la práctica pedagógica impacta necesariamente en los programas o currículos. Según el autor, los programas suelen estar sobrecargados y se exige tanto a alumnos como a profesores que se cumplan, postura que acaba dejando a muchos alumnos a la orilla del proceso de aprendizaje, o incluso a veces, reprobados. La evaluación formativa cambia esa ruta, pues no produce tantas disparidades, ya que su papel es crear mecanismos para subsanar las barreras de los alumnos con un rendimiento inferior a lo esperado.

Con relación a los sistemas de selección y de orientación, Perrenoud (1999) agrega que la evaluación formativa prima por el dominio de los entendimientos y de las destrezas y encuentra en la selección un mal indispensable, pero, nunca una supremacía. El autor complementa que para que evaluación formativa y la de clasificación puedan coexistir en el mismo contexto, podría haber una selección pactada entre alumnos y sus familias.

La última parte del octógono trata de las satisfacciones personales y profesionales. La evaluación tradicional causa aflicción a los estudiantes con dificultades y nerviosismo a algunos maestros, a la hora de atribuir calificaciones (Perrenoud, 1999). Con respecto a la evaluación formativa, Perrenoud (1999, p. 158) afirma que

sólo puede ser cooperativa, negociada, matizada, centrada más en la tarea y en los procesos de aprendizaje que en la persona. Priva definitivamente del poder a la hora de clasificar, distinguir y condenar globalmente a alguien en función de su rendimiento intelectual.⁶⁷

Según López Pastor y Pérez Pueyo (2017, p. 37), “el término evaluación para el aprendizaje hace referencia a que la evaluación educativa esté claramente orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, en vez de estarlo al mero control de éste y su calificación”. Es decir, cualquier otro objetivo que quizá venga a significar la evaluación en este contexto, como punir, castigar o clasificar, los docentes estarían actuando de manera equivocada.

Siguiendo con ese raciocinio, Villas Boas (2012) destaca que la evaluación existe para que se conozca lo que los estudiantes ya han aprendido, pero también para saber lo que todavía no lo ha sido y, a partir de eso, encontrar posibilidades para que ellos aprendan. En efecto, afirma la autora, que la evaluación es una aliada de ambos, profesores y alumnos, y que el propósito de esta no es imputar calificaciones, sino que haya aprendizaje.

Para Scaramucci (2006), la evaluación sigue siendo tratada de forma irrelevante y circundante, con funciones de clasificar y promocionar -a pesar de la influencia que tiene en nuestra sociedad-; los intentos de centrarla suelen limitarse a establecer un conjunto de técnicas complejas, no relacionadas con las materias de evaluación, metodologías, planificaciones y materiales didácticos, funcionando como un simple agregado. Si es en la evaluación donde están los mayores problemas de enseñanza, la autora considera que también es en ella donde se encuentra la mayor parte de las soluciones, ya que hay mucho poder involucrado en este proceso. La evaluación puede generar un impacto positivo también en el proceso de enseñanza, siendo posible redefinir objetivos, habilidades, y contenidos aconsejables.

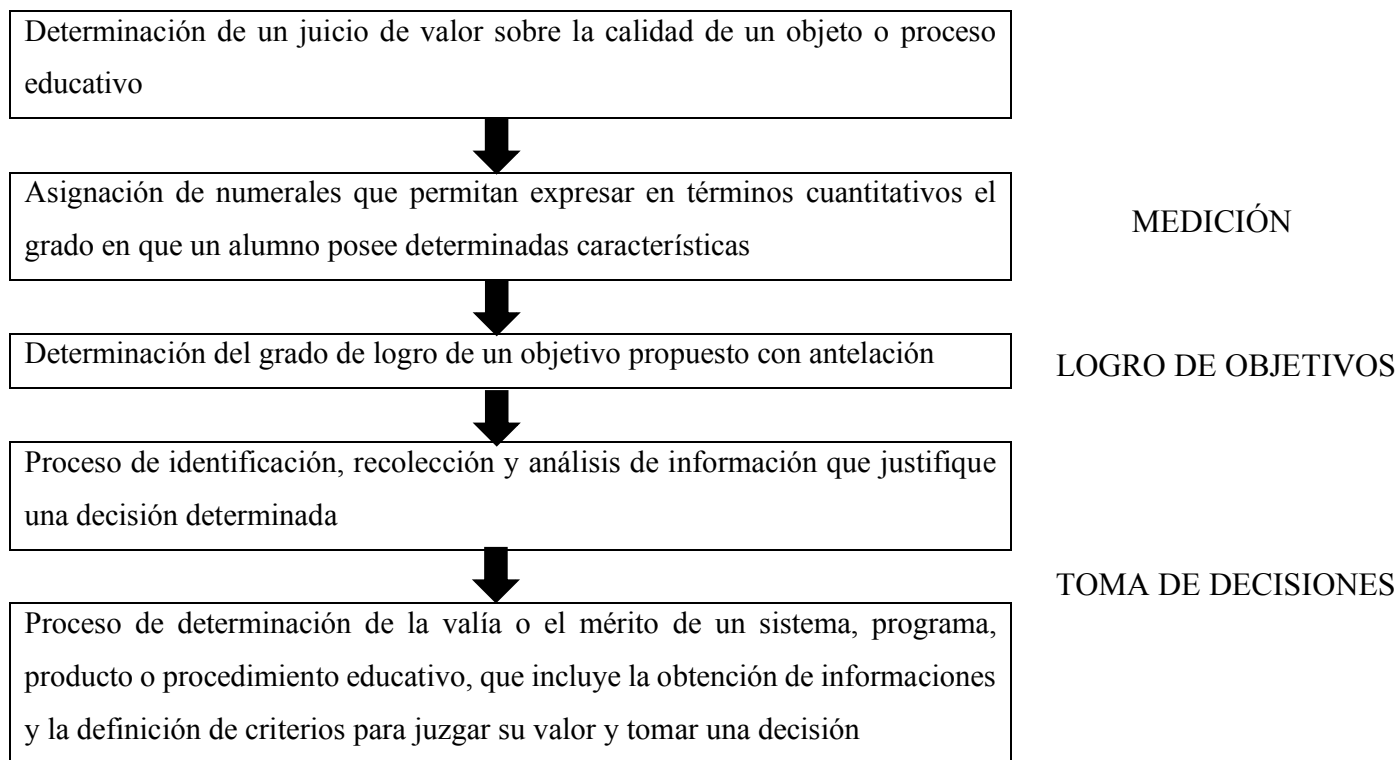
Ahumada Acevedo (2005), sobre los sistemas educativos latinoamericanos, consolida que hubo diversos enfoques en las prácticas evaluativas y probables fechas de integración: de 1960 a 1980 la evaluación se centraba en las normas, de 1980 a 2000 la evaluación se refería a criterios y a partir

⁶⁷ Traducción propia: “somente pode ser cooperativa, negociada, matizada, centrada mais na tarefa e nos processos de aprendizagem do que na pessoa. Priva definitivamente do poder de classificar, de distinguir, de condenar globalmente alguém em função de seus desempenhos intelectuais”.

de los 1990 la evaluación pasó a focalizarse en la construcción de conocimientos. La Figura 17 sintetiza esta evolución a lo largo del tiempo:

Figura 17

Evolución del concepto de evaluación



Nota: recuperado de Ahumada Acevedo (2005, p. 31).

En el contexto, brasileño, y en particular en lo relativo a la evaluación del aprendizaje, Miccoli (2010) afirma que esta desempeña un papel importante, ya que es a partir de ella que se toman (o deberían tomarse) decisiones orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque en Brasil, predomina la clasificación por medio de las calificaciones (cuyo objetivo es, frecuentemente, laurear o castigar los estudiantes).

Según Miccoli (2010), la evaluación del aprendizaje cumple un papel bastante importante en la educación y es a través de ella que son hechas muchas tomas de decisiones para promover la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, en el contexto brasileño, clasificar a los estudiantes por medio de calificaciones sigue siendo la decisión que predomina. Para que una evaluación sea comprendida en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que busque mejorar tales procesos, es necesario que los objetivos sean definidos con transparencia en común acuerdo entre profesores y alumnos.

Contraponiendo las perspectivas de evaluación tradicional y progresista, Miccoli (2010) explica que el profesor de la visión tradicional es visto como un transmisor del conocimiento para sus alumnos que son los receptores, la evaluación es concebida meramente como una medición y la prueba es utilizada para evaluar el aprendizaje y aplicar calificaciones; y en la visión progresista, el profesor se autoevalúa al encargarse de la función de orientador del aprendizaje y la evaluación es considerada como “un proceso que tiene como objetivo diagnosticar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, con miras a su superación, a través de la orientación brindada a los estudiantes, con base en los resultados de las evaluaciones” (Miccoli, 2010, p. 153).⁶⁸

Para Martínez Báztan (2011), el proceso evaluativo empieza en el diseño de un test, que se trata de una herramienta suspicaz a habilidades y conocimientos de los evaluados en busca de datos francos y adecuados. Empero, con respecto a específicamente el contexto de la educación brasileña, Luckesi (2011a) afirma que ocurre la pedagogía del examen que, además de enfocarse en los exámenes, posee otras implicaciones: en primer lugar, la atención de los estudiantes está volcada en la promoción, en segundo lugar, los test son utilizados como una herramienta de intimidación y martirio; del mismo modo, los padres también están inclinados a ver la evaluación como sinónimo de promoción, lo que crea expectativas sobre las calificaciones de sus hijos, el enfoque de la enseñanza está en los resultados de las pruebas, que incluso el propio sistema educacional exige; puede ocasionar que el test pretenda la reprobación, atribución o retirada de puntos; y, por último, uso del proceso evaluativo para disciplinar socialmente los estudiantes.

Tal pedagogía del examen aclarada por Luckesi (2011a) trae consecuencias para diversos contextos de la sociedad. Desde el punto de vista pedagógico, con la centralización de los exámenes, no se pretende apoyar el proceso de aprendizaje; psicológicamente, los alumnos se ven subordinados a todo este proceso; y sociológicamente, la evaluación está mucho más ligada a la retención que a la promoción del alumnado, lo cual contribuye a la selectividad social. Por esta razón, es importante ofrecer al estudiantado otras opciones de instrumentos evaluativos, siempre que sea posible. No obstante, es importante dilucidar que un test debidamente adecuado, puede traer muchos insumos para la toma de decisiones del profesorado y para ello, es importante el desarrollo de la LEL.

De acuerdo con Luckesi (2011a, p. 19), “la evaluación de los aprendizajes escolares no podía seguir siendo tratada como un elemento separado, ya que integra el proceso didáctico de enseñanza-

⁶⁸ Traducción propia: “é um processo que visa diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, com vistas à sua superação, por meio de orientações dadas aos estudantes, a partir dos resultados das avaliações”.

aprendizaje como uno de sus elementos constitutivos”.⁶⁹ Dicho de otra forma, los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación deben avanzar conjuntamente.

En relación con la evaluación educativa en Brasil, Redondo y Gattolin (2022) aclaran que todavía, en muchos casos, esta es comprendida como la mera aplicación de pruebas con el propósito de verificar el nivel de conocimiento de los estudiantes y concederles una nota. Pese a los progresos en la literatura del área, cambiar dicha práctica evaluativa sigue siendo un proceso extenso y complejo, ya que implica cuestionar creencias que están enraizadas en la historia de nuestra sociedad y esta no está preparada para un contexto educativo que priorice principios éticos; el enfoque punitivo, excluyente y amenazante resulta en la marginación de los estudiantes que no logran alcanzar el promedio en los procesos evaluativos, hecho que va en contra de una evaluación que les ampare para que se sienta perteneciente a la escuela.

También sobre el contexto brasileño, Rolim (2004) añade que, aunque el proceso evaluativo sea considerado en la literatura como un aspecto importante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, precisamente en contexto de lenguas adicionales, no tiene el mismo prestigio. En el contexto práctico, la autora confirma que, también en el mismo contexto de lenguas, a gran parte de los profesores, les falta entendimiento sobre qué significa la competencia educativa de la evaluación, es decir, la práctica evaluativa está limitada a la verificación de aciertos y errores de los estudiantes.

De acuerdo con S. M. Oliveira y A. C. Oliveira (2015), el tema de la evaluación genera gran repercusión entre todos los involucrados, pues hay una implicación en ella de clasificar y apartar, o sea, la evaluación sigue centrada en la prerrogativa de calificar, aprobar o reprobar el estudiantado. En el caso específico de Brasil, las autoras mencionan que los docentes repiten lo que experimentaron como alumnos y no logran cambiar esa realidad con un nuevo comportamiento. Principalmente, las evaluaciones se dan a través de exámenes en función de calificaciones con el objetivo de medir el conocimiento, el cual se convierte en una verdad irrefutable. Esto distorsiona el verdadero sentido de la evaluación educacional: la función formativa y diagnóstica.

Sant’Anna (2014, p. 10) sintetiza la relación que hay entre los procesos evaluativos y la pedagogía anticuada, que aún prevalece en buena parte del contexto brasileño:

Mientras la evaluación siga atada a una pedagogía obsoleta, las personas seguirán desistiendo de estudiar, y los estudiantes, los ciudadanos y el pueblo brasileño seguirán siendo esclavos

⁶⁹ Traducción propia: “A avaliação da aprendizagem escolar não poderia continuar a ser tratada como um elemento à parte, pois integra o processo didático de ensino-aprendizagem, como um de seus elementos constitutivos”.

de una élite intelectual centrada en valores disciplinares y dictatorial, fruto de una democracia opresiva.⁷⁰

Acerca de la evaluación clasificatoria en el contexto educativo, o sea, el uso selectivo de los resultados impone a los alumnos enseñar su desempeño de manera puntual, clasifica al estudiantado mediante una calificación y al menos en el contexto brasileño, en todos los contextos educacionales, los resultados sirven para promover o retener a los estudiantes (Luckesi, 2018).

Como ya ha sido posible observar a lo largo de esta sección, el proceso evaluativo no camina solo, sino que lo hace a la vez que los procesos de enseñanza y aprendizaje y, para que haya progreso en las prácticas evaluativas en contextos educacionales, y sean emancipadoras y justas, lo ideal sería que hubiera un cambio estructural en todo este contexto. Una mayor inversión en la formación continua de los profesores contribuiría positivamente a este escenario, como la promoción de la LEL, porque no es viable esperar que las políticas educacionales prosperen para que nosotros ajustemos nuestra *praxis*.

La sección siguiente tratará específicamente sobre las perspectivas, muchas veces erróneas, que tanto profesores como alumnos poseen de la evaluación educativa. Y con ello, visiones del pasado que, a veces, continúan en el presente, y cómo deberíamos visualizarla.

3.2. Profesores, alumnos y evaluación del aprendizaje (de lenguas): visiones del pasado, presente y percepciones para el futuro

Por lo que se refiere al momento de evaluar, particularmente para los profesores y alumnos, la autora Miccoli (2010) nos ofrece un resumen sobre qué significa este momento en muchos casos: ambos tiemblan, ya que para los docentes es un momento laborioso y tedioso, puesto que conlleva planificar, corregir y calificar; y para los estudiantes, los test son vistos como enemigos que a menudo no les dan la oportunidad de demostrar sus conocimientos (pues somos los profesores quienes decidimos lo que consta o no en los test).

Específicamente sobre los test escritos, Miccoli (2010) identifica muchos de los posibles problemas: los procesos de enseñanza y evaluación no interactúan, test muy extensos para el tiempo disponible, a veces se enfatizan aspectos poco o superficialmente mencionados, mala distribución de puntos para cada cuestión, o enunciados e instrucciones poco claras o con errores. Es decir, podemos atribuir ese comprometimiento de los test o de los procesos evaluativos a la falta de desarrollo de la

⁷⁰ Traducción propia: “Enquanto a avaliação permanecer atrelada a uma pedagogia ultrapassada, a desistência ao estudo permanecerá, e o aluno, o cidadão, o povo brasileiro continuará escravo de uma elite intelectual, voltada para os valores da matéria, e ditadora, fruto de uma democracia opressora”.

LEL en un nivel satisfactorio de muchos de nosotros como profesores, pues, muchas veces, no contamos con una formación sobre el tema, por lo que no aprendemos a desarrollar buenos test, por ejemplo.

Con respecto a conocimientos teóricos sobre evaluación, Miccoli (2010) asegura que son una variable fundamental para la práctica, teniendo en cuenta que nuestras experiencias evaluativas como profesores pueden ser alteradas a través del conocimiento sobre el tema y la disponibilidad para cambiar prácticas evaluativas de antaño. Aunque sea común oír que el contexto práctico es una cosa y la teoría otra, Miccoli (2010, p. 171) afirma que “la práctica puede ser iluminada por la teoría”.⁷¹

Según Alderson et al. (1998), tras talleres ofrecidos alrededor del mundo, las personas interesadas pueden aprender a partir de las experiencias de los otros. A partir de esta información, se hace necesario que las instituciones educativas destinen momentos de reflexión sobre las prácticas evaluativas entre los docentes, pues, de esa manera, pueden basarse en algo positivo de sus pares y pasar a adoptar tal práctica. Muchas veces, solo la teoría no es suficiente, necesitamos de ejemplos prácticos para que nos sirvan de inspiración.

Para algunos profesores, los momentos evaluativos sirven para demostrar poder y como herramienta de venganza contra los alumnos por los momentos de desorden, por ejemplo (Miccoli, 2010). En esos casos es perceptible el uso tergiversado de la evaluación. La autora complementa que evaluar de una manera correcta y justa requiere de saberes que la mayoría de los docentes no posee, y puede ser debido a la falta de devaluación de la propia evaluación en la formación de profesores.

Con respecto a la resistencia de los profesores a cambios en las prácticas evaluativas, Vasconcellos (2014) afirma que muchos pueden ser los motivos: más de 200 años siguiendo un razonamiento clasificatorio y que pretende la exclusión de los alumnos; más de 10.000 años de segregación social; profesores tenidos como objetos; maestros irrespetados; presentimiento de que el alumnado no se interesará por un nuevo modelo evaluativo; vivir en una sociedad selectiva en la que solamente los mejores van a sobrevivir; y a causa de las condiciones de trabajo, el cambio en las prácticas evaluativas no sería posible.

Cázares Aponte y Cuevas de la Garza (2009, p. 106) instruyen sobre algunos supuestos de acción para los docentes pretendiendo la reflexión en sus prácticas evaluativas:

- Diseñar sistemas de evaluación apegados a las necesidades formativas de los alumnos.
- Pensar en torno a la evaluación como alternativa de reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la práctica docente.

⁷¹ Traducción propia: “a prática pode ser iluminada pela teoria”.

- Considerar que la evaluación aplica para un determinado momento del proceso formativo de la persona.
- Olvidar que se evalúa a la persona en su conjunto y más bien se opta por evaluar los desempeños de esa persona de acuerdo con una determinada competencia y con unos determinados productos.
- Insertar medios alternativos a los implementados tradicionalmente en la educación del nivel en el cual se imparte un curso, es decir, alternar, variar, imaginar y soñar con nuevas formas de recuperar la evidencia de los alcances obtenidos en un curso.

Para Scaramucci (2006), el profesor se configura como un mediador que interactúa entre los exámenes y sus efectos basados en sus creencias que fueron edificadas a partir de sus experiencias como estudiante y como docente. De esta manera, deduce directrices y a partir de ahí define contenidos y maneras de enseñar. La autora aclara que el profesor no está preparado para evaluar de manera diagnóstica y efectivamente educativa pretendiendo identificar huecos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuando todavía es posible retroalimentarlo y restituirlo.

Es por ello por lo que Luckesi nos pone a disposición un cuestionamiento sobre qué es evaluar: ¿Qué significa, entonces, “aprender a evaluar”? Significa aprender los conceptos teóricos sobre la evaluación, pero, al mismo tiempo, aprender a practicar la evaluación, traduciéndola en acciones cotidianas. Aprender conceptos es fácil, lo difícil es pasar de la comprensión a la práctica (Luckesi, 2011a, p. 30).⁷²

Para Luckesi (2011a), aprender a evaluar significa comprender conceptos teóricos sobre la evaluación, así como practicarla en el día a día, no es suficiente con tener la intención de cambiar las prácticas evaluativas, sino que es necesario invertir diariamente en ello. No obstante, resulta pertinente tener en cuenta que muchos profesores no tienen acceso a estos conceptos teóricos sobre la evaluación, por lo que la práctica usualmente se lleva a cabo de forma intuitiva.

De hecho, se infiere de la cita anterior de Luckesi que solamente la teoría sobre la evaluación no es suficiente, sino que se hace necesario que esté relacionada con la práctica. Pero, uno de los grandes problemas de Brasil es que muchas veces los profesores de ELA ni siquiera poseen esta formación teórica porque nos les dan la oportunidad de aprenderla en las universidades, tanto en sus cursos de formación inicial, como en sus formaciones continuas (Quevedo-Camargo, 2020; Dourado

⁷²Traducción propia: “O que significa, então, “aprender a avaliar”? Significa aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática”.

& M. Fernandes, 2024; M. Fernandes & Brum-Barreto, 2024; además de los resultados de esta tesis doctoral). Por lo tanto, no es plausible que los profesores pongan en práctica una teoría que ni siquiera dominan, haciéndose necesaria la promoción de la LEL a esos profesionales.

Un maestro que se preocupa por su práctica educacional, y que pretende esté enfocada hacia una transformación, no puede permitirse tomar medidas imprudentes e irreflexivas (Luckesi, 2011a). El autor añade que, con respecto a la evaluación, no puede darse de forma automática, pues debe ser lógicamente establecida en favor del alumnado como un todo, para que pueda haber una actuación democrática de la vida en su contexto social.

Tratándose concretamente de los docentes de lenguas, Haus y Jordão (2024) llaman la atención sobre qué concepción tenemos de la lengua, ya que esto influye también en las concepciones de evaluación que consideramos. Las autoras describen tres: la primera es la referida como tradicional, la cual cree que la lengua funciona como un sistema que pretende codificar y decodificar sentidos, cuyo último objetivo es que los alumnos dominen sus elementos, como aspectos gramaticales y fonológicos y que considera que la evaluación gira en torno a la aplicación y corrección del uso de estos sistemas (actividades como unir oraciones, rellenar huecos, reconocer elementos gramaticales); la segunda comprende la lengua como un medio para la manifestación de significados funcionales en las que son acentuadas las dimensiones comunicativas, al contrario que las gramaticales, en las que la lengua funciona como un recurso para transacciones sociales entre los individuos y, los procesos evaluativos consideran actividades o tareas que contemplan la lengua en su funcionamiento, pero aun así consideran arquetipos binarios de aciertos y errores con base en patrones, muchas veces, de hablantes nativos. Finalmente, la tercera concepción defendida por las autoras, no dista mucho de la anterior, pero resalta la importancia de considerar la lengua como una práctica y no simplemente como una estructura, en la que los procesos de enseñanza y aprendizaje se convierten en nuevas maneras de interpretarnos a nosotros mismos, de percibirnos y de interactuar en el mundo, o sea, captar nuestro entorno y realidades, en la que los procesos evaluativos tienden a ser menos autoritarios, menos agresivos, que va más allá de lo que correcto e incorrecto de forma absoluta.

Sobre esta tercera concepción, Haus y Jordão (2024) resaltan que es preciso sondear otras miradas para las tareas de evaluación que coadunen con la perspectiva de la lengua como práctica discursiva y social. En primer lugar, señalan que es esencial reconocer la subjetividad intrínseca, o sea, la falta de neutralidad en el proceso, pues no es posible encubrir nuestras emociones, género o contexto físico; otra cuestión es la intencionalidad, en la que deberíamos anteponer el elemento dialógico de la relacionalidad sobre los juicios individuales. Destacan asimismo la necesidad de reflexionar sobre los instrumentos evaluativos acorde a tal perspectiva dialógica de la evaluación, en

la que el estudiantado pueda ser más activo en el proceso, participe en las decisiones, posibilite la retroalimentación entre pares, pues, de esa manera, serán guiados al proceso de autorreflexión y serán más autónomos con relación a sus procesos de aprendizaje.

Haus y Jordão (2024) consideran que la escuela no debe ser disociada del mundo real y que los procesos evaluativos forman parte de la vida de manera general y que para que la evaluación pueda ser significativa, deber estar en armonía con los demás contextos, más allá de la escuela. En definitiva, que haya “procesos evaluativos más humanizados y menos coloniales” (p. 14).⁷³

Es decir, la evaluación es inherente a las instituciones educativas y es utilizada para promover al estudiante al próximo año, hasta llegar al grado, incluso es empleada para el ingreso en estos cursos y a lo largo de toda una vida académica (Pascoal, 2018). En el contexto de lenguas adicionales, la autora llama la atención sobre el papel de profesor, pues las evaluaciones son las responsables del ingreso del alumno en las universidades, además del propio progreso del estudiante en sí.

Bordón (2006) considera que, en el entorno educativo, las prácticas evaluativas no impactarán solamente en los estudiantes, sino también en la estima del profesor y en el currículo, es decir, influye en todo este entorno. Específicamente en el contexto de una lengua adicional, la autora afirma que se trata de un tema espinoso, pues es posible llevar a cabo a través de múltiples conductas, ya que es algo complejo de determinar y también de desarrollar, es decir, los instrumentos evaluativos que sean apropiados y productivos.

Scaramucci (1999) afirma que para que haya cambios en esta manera de pensar en la evaluación, es necesario que haya cambios genuinos en las culturas de enseñar y evaluar del profesor, además de cambios en sus enfoques sobre enseñar y aprender, en su concepción de lengua(je), presupuestos y conceptos.

Complementando lo que afirmó Scaramucci (2011), Bordón corrobora que es fundamental para un docente de lengua adicional tener mucha claridad sobre su concepción de lengua a ser enseñada, así como sobre qué concepción de lengua evaluar. La autora considera que, en la historia occidental, la lengua es comprendida de dos maneras: o como forma (atributos formales de la lengua) o como función (usos de la lengua).

En cuanto a otros posibles cambios positivos en la evaluación educativa, además de los ya mencionados por Scaramucci (1999), en los que ya hay una apreciación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en los que el sistema educativo y la sociedad no validen solamente las calificaciones,

⁷³ Traducción propia: “processos avaliativos mais humanizados e menos coloniais”.

Miccoli (2010) afirma que no debemos aguardar por cambios en el sistema, sino que debemos tener iniciativa propia.

Marins-Costa (2012), con respecto a la tradición que todavía existe de la lengua, en la cual el enfoque está en la lectura en perjuicio de otras habilidades, ocurre a causa de la importancia dada a la preparación de los exámenes de ingreso en las universidades (procesos de enseñanza volcados para este fin), ante la falta de condiciones para dedicarnos a la habilidad oral (aulas llenas y falta de estructuras físicas adecuadas, como la falta de equipos de sonido e imágenes) y la consideración de la lengua como sistema (proceso de enseñanza inclinado para temas gramaticales y actividades estructurales). En otras palabras, el sistema es quien decide lo que será enfatizado y lo que no en el salón de clase.

Del mismo modo, Scaramucci (1999) explica que algunos cambios son necesarios para que esta visión de la evaluación que se perpetúa en nuestra sociedad pueda ser modificada, empezando por los documentos orientadores oficiales. No obstante, nosotros como profesores no debemos simplemente esperar a que ocurra, sino que debemos actuar reflexionando sobre posibles transformaciones en nuestras culturas de enseñar y evaluar, en nuestros enfoques, nuestra visión del lenguaje, y sobre todo meditar sobre nuestros conceptos, creencias y supuestos sobre nuestros procesos evaluativos. En resumen, para la autora,

Sin objetivos claros y criterios para alcanzar dichos objetivos y en desarmonía con lo enseñado, la evaluación se torna autoritaria, pues es el docente, en última instancia, quien decide qué evaluar, utilizándolo como mecanismo de clasificación, de control y disciplina, de inclusión o exclusión (Scaramucci, 2006, p. 57).⁷⁴

Por su parte, Antón (2013) llama la atención sobre los currículos y defiende que, para que haya una mejora, es necesario impulsar el desarrollo profesional de los profesores sobre la evaluación y la optimación pedagógica. Nuevamente podemos percibir la importancia de la LEL, así como un énfasis en la parte pedagógica.

Asimismo, con relación a los estudiantes brasileños, la visión de gran parte de ellos sobre la concepción de evaluación, de acuerdo con S. M. Oliveira y A. C. Oliveira (2015), es que esta se realiza en función de los exámenes o las actividades con el objetivo de obtener nota. Muchos de ellos perciben en las calificaciones la posibilidad de llamar la atención de los profesores y de sus padres, además de convertirse en ejemplo para sus pares. De esta forma, las autoras resumen que el objetivo

⁷⁴ Traducción propia: “Sem objetivos e critérios claros para se alcançar esses objetivos e em desarmonia com o que foi ensinado, a avaliação torna-se autoritária, pois é o professor, em última instância, que decide o que vai avaliar, usando-a como um mecanismo classificatório, de controle e disciplina, de inclusão ou exclusão”.

principal de la evaluación para estos alumnos es alcanzar puntuaciones y no la idea de que la evaluación pueda contribuir a su proceso de aprendizaje.

S. M. Oliveira y A. C. Oliveira (2015) señalan que esta consideración de la evaluación de los estudiantes necesita ser resignificada, de tirana y arbitraria a edificante y provechosa, participe de su desarrollo. Por ello, la evaluación en el contexto brasileño, en gran parte, sigue manteniendo una postura no emancipadora del alumnado, valorando solamente su aspecto cuantitativo, y muchos de los alumnos y profesores desconocen las verdaderas funciones de la evaluación.

Del mismo modo, acerca del alumnado, Sant'Anna (2014) resalta la necesidad de ver al alumno como un ser político y social, responsable de su propio progreso. El profesor debe ser capaz de ver a su alumno como un ser apto para establecer una relación cognitiva y afectiva con el medio en el que está inmerso, en la que sostiene una acción interactiva que genere una transición libertadora, que pueda convivir armoniosamente con las realidades sociales y personales.

En resumen, para que las transformaciones relevantes y no superficiales en las percepciones y prácticas de evaluación en nuestra sociedad puedan ocurrir, es necesario instruir a los profesores (o sea, desarrollar su LEL) para que cumplan su papel de sujeto crítico, sensibilizándolos del poder que tienen en las manos, así como los impactos que pueden generar.

Con relación a las siguientes secciones y subsecciones de este capítulo, se aportarán los veinte temas, divididos en cuatro bloques, considerados convenientes para contribuir a la LEL, en particular para profesores de ELA, que basa el modelo anteriormente expuesto en la Figura 14.

3.3. Evaluación y salón de clases

En esta sección se abordarán diez temas correspondientes al primer bloque de cuatro, todos ellos relacionados con la evaluación, centrando la atención específicamente en el contexto del aula. Muchas son las cuestiones que involucran una evaluación del aprendizaje justa y, de esta manera, trataremos diez asuntos que consideramos importantes para que un docente de ELA tenga en cuenta como conocimientos considerados relevantes para incrementar su LEL.

3.3.1. Las experiencias con evaluación y sus efectos retroactivos

Muchas de las experiencias por las que pasamos en nuestra vida, pueden reflejarse en nuestro presente y en nuestro futuro. En el contexto educacional, no sería diferente. Sería interesante que especialmente en la evaluación, que nosotros como profesores consideráramos las siguientes cuestiones: ¿Ya hemos reflexionado alguna vez sobre nuestras experiencias con la evaluación?; ¿Qué experiencias negativas hemos tenido con la evaluación? ¿Y positivas? ¿Creemos que existen efectos

retroactivos en relación con esas experiencias en nuestra práctica de evaluación? ¿Y en la vida de los estudiantes?

A lo largo de toda nuestra vida escolar, tenemos profesores con los que nos identificamos más y otros con los que no tanto. Ellos también pueden ser responsables de nuestras experiencias positivas y negativas relacionadas a las instituciones de enseñanza.

En una investigación con un grupo de profesores en formación inicial, en una asignatura específica sobre la evaluación, los alumnos tuvieron mucha más facilidad para recordar experiencias negativas con la evaluación que positivas (M. Fernandes, 2021). Sería interesante que los profesores hiciéramos este ejercicio de reflexión antes de desarrollar un proceso o un instrumento evaluativo. Lo ideal sería que no repitiéramos con nuestros alumnos algo que nos causó tanto infortunio, pero, en algunas ocasiones, no conocemos otra manera de hacer, de evaluar. Es decir, la falta del desarrollo de la LEL puede generar profesores que reproducen procesos evaluativos, sin reflexionar, de prácticas negativas que muchas veces los profesores que hicieron parte de su vida.

En 1999, Perrenoud reflexiona que, de manera general, cuando recobramos nuestras memorias sobre la escuela, por una parte, podemos asociar la evaluación a una experiencia satisfactoria y provechosa; y por otra, puede hacer que revivamos una secuencia de humillaciones.

De acuerdo con Miccoli (2010), las molestias en momentos evaluativos están justificadas para los docentes, pues es el momento de decidir qué evaluar y elegir lo más importante que fue enseñado. Aunque muchas veces creamos que todo es importante. Para los estudiantes, nos señala nuevamente Miccoli (2010), la prueba es vista como una enemiga, pues muchas veces creen haber sido mal evaluados.

C. O. Fernandes (2014) afirma que, convencionalmente, nuestras experiencias con la evaluación han estado caracterizadas como discriminatorias, jerarquizadas y segregadoras. La autora complementa que para que haya un cambio significativo en esta visión de la evaluación, es fundamental tener un sistema evaluativo más en consonancia con la óptica democrática. Para tal hecho, resulta necesario pactar política y pedagógicamente entre maestros y profesionales del área educacional, seguir por el camino de la inclusión, del desarrollo de la autonomía y del diálogo.

Popham (2009) nos brinda un interesante ejemplo de la postura de un profesor ante un proceso evaluativo. El autor explica que un profesor que emplea diferentes instrumentos evaluativos entre los que tiene la evaluación del aprendizaje como una potente herramienta para mejorar sus actividades educativas y contribuir a que los estudiantes perfeccionen sus formas de aprendizaje y otro que utiliza pruebas, mal diseñadas, con el único fin de atribuir calificaciones a sus estudiantes que pueden impactarles positiva o negativamente, principalmente cuando se trata de motivación.

Frente a las aportaciones de Popham (2009), Miccoli (2010) sostiene que estas experiencias con la evaluación vivenciadas por alumnos que futuramente seguirán en la docencia pueden impactar en su práctica. De esta manera, la autora afirma que el conocimiento teórico sobre la evaluación (podemos también atribuir al desarrollo de la LEL) es un importante factor de influencia, pues estas experiencias (negativas) pueden ser resignificadas por medio del conocimiento y, sobre todo, de las ganas de cambio del profesor. Aunque sea común oír que en la práctica la teoría sea diferente, la práctica puede ser alumbrada por la teoría (Miccoli, 2010).

De hecho, múltiples experiencias de profesores con la evaluación constatan que evaluar de manera ecuánime exige saberes que gran parte de nosotros no tenemos a causa de la devaluación de la evaluación en cursos formativos de docentes (Miccoli, 2010). O sea, la autora concluye que, de manera general, la evaluación está insertada en componentes curriculares no específicos del área de lenguas, lo que ocasiona un conocimiento superficial de las teorías de evaluación, provocando que los profesores evalúen sin mucha claridad de sus acciones.

En concreto sobre el efecto retroactivo (Quevedo-Camargo (2014) afirma que también es posible encontrar los términos “influencia”, “consecuencia” o “impacto”) que estas experiencias con evaluación, hasta principios de los años 90, era visto como algo taxativo, se creía que los test repercutirían de forma negativa tanto en los estudiantes como en los docentes, de la misma manera impactaría en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En definitiva, el incremento de las prácticas evaluativas y la historia del abordaje en el contexto de enseñanza de lenguas caminan conjuntamente, pues cada cambio de enfoque impacta en las maneras de evaluar y en las diversas condiciones educativas y sociales.

Para Retorta y Marochi (2018), si un test está bien formulado, el efecto retroactivo será positivo y si está mal efectuado será negativo. La autora asume que puede haber otros factores, como el qué significa tal test para el estudiante, sus responsables y para la institución. Los profesores deberían estar preparados para que el impacto retroactivo fuera siempre positivo, de ahí, la importancia de la ampliación de la LEL de todos los involucrados en el proceso.

Para Antón (2013), en nuestros contextos reales de vida, los resultados de los procesos evaluativos pueden repercutir en mayor o menor medida, tanto al alumnado como a las instituciones, lo que va de acuerdo con lo que afirma Shohamy (2006), quien asegura que los test, específicamente, funcionan como mecanismos de control, pues son los que generalmente ocasionan los mayores efectos en la vida de los ciudadanos de manera general. La autora nos brinda la siguiente explicación de lo qué pueden significar los test en nuestra sociedad.

[...] los test conducen a decisiones de gran importancia para los individuos (o para la sociedad en su conjunto); crean ganadores y perdedores; éxitos y fracasos, rechazos y aceptaciones. Además, los puntajes de los test son los únicos indicadores para ubicar a las personas en los niveles de clase, otorgar certificados y premios, determinar si a las personas se les permitirá continuar con estudios futuros, decidir sobre profesiones [...] (Shohamy, 2006, p. 103).⁷⁵

La cita de Shohamy nos hace reflexionar sobre qué procesos evaluativos estamos practicando en nuestras escuelas. Muchas veces, no conscientes del impacto que podemos causar en la vida de nuestros alumnos. En nuestra sociedad, los exámenes clasificatorios son necesarios, pero no podemos permitir que se adueñen de las aulas. No debería utilizarse la evaluación para separar a nuestros alumnos en malos o buenos o castigarlos, si el objetivo final es que todos aprendan.

De este modo, los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación parecen no caminar de la mano, ya que, si el profesor cumple su rol de enseñar y el alumno el de aprender, el momento de evaluar no debería ser algo tan amenazante y angustioso para ninguna parte. Debería ser algo natural con el objetivo de ayudar a los profesores, a los alumnos, e incluso a las instituciones educativas. Lo importante es que avancen juntos estos tres procesos y que los instrumentos evaluativos no sirvan para penalizar a los alumnos, sino para recoger datos sobre el trabajo desarrollado.

3.3.2. La planificación didáctica y sus implicaciones

El momento de la planificación para un profesor es un momento elemental. Cuestiones como estas son fundamentales para comprender qué significa eso: ¿Qué significa la palabra planificación para nuestra vida? o ¿Cuál es el papel de la planificación en nuestro(s) contexto(s) de actuación? Cuando no planeamos un viaje, por ejemplo, es posible que tengamos éxito, pero si lo planeamos, la probabilidad de que todo salga bien es mayor. Ya en nuestros contextos de trabajo, la exigencia de planificar puede cambiar, pero debemos internalizar lo importante que es ese momento.

Antes de continuar con el tema de la planificación didáctica, se hace necesario mencionar la importancia del currículo. De acuerdo con el diccionario de la RAE, “currículo” significa “plan de estudios” o “conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades” (Real Academia Española, s.f.). Acorde Gimeno Sacristán (1991), el currículo funciona como un puente entre la teoría y la práctica, entre proyectos e intenciones o realidad y los

⁷⁵ Traducción propia: “tests lead to high-stakes decisions for individuals (or for society as a whole); they create winners and losers; successes and failures, rejections and acceptances. Moreover, test scores are sole indicators for placing people in class levels, granting certificates and prizes, determining whether persons will be allowed to continue in future studies, deciding on professions”.

proyectos. Por consiguiente, para el funcionamiento eficaz de la planificación didáctica, la base debe ser el currículo desarrollado por cada institución educativa.

En cuanto a los niveles de planificación didáctica, según Fandiño Parra y Bermúdez Jiménez (2016), pueden pensarse en sus sentidos macro -en el contexto brasileño el Ministerio de la Educación-, meso -Secretarías de Educación- y micro -el salón de clase. En todos ellos, es importante aclarar que no hay neutralidad. En el contexto micro, cuando elegimos un determinado texto, un vídeo o un material didáctico, no es algo neutro. Nuestras acciones están cargadas de intencionalidad, por lo que debemos pensar y planificar muy bien antes de actuar. Por lo que ese refiere al alumnado, es importante que este sepa acerca del proceso de planificación, e incluso que participe en ello, pues, de esa forma, sabrá lo que se espera de ellos.

En el contexto educativo, la planificación del proceso evaluativo requiere bastante dedicación. Para E. Silva (2017, p. 29),

planificar es reflexionar críticamente y colectivamente para tomar decisiones que expresen la concepción de educación, sociedad y ciudadanía de los sujetos involucrados en el acto educativo. Es un proceso continuo, dinámico, que requiere dedicación, intencionalidad y atención por parte de quienes participa.⁷⁶

E. Silva (2017) evidencia que no siempre las condiciones reales son ideales, y, a partir de esa consideración, debemos pensar en medios futuros. La autora agrega que las condiciones reales no pueden servir de excusas para encontrar soluciones o para la toma de decisiones. Es válido mencionar que no siempre las clases saldrán como planificamos, pues trabajamos con seres humanos que son heterogéneos, aunque, en su mayoría, pertenezcan al mismo rango de edad o nivel de competencia lingüística; por lo tanto, ese momento es fundamental para que internalicemos lo que queremos alcanzar.

De igual manera, Luckesi (2011a) afirma sobre el proceso de planificación en la evaluación educativa escolar, que en la práctica es difícil para los docentes definir con claridad cuál es el estándar de calidad que se espera del estudiante y con esto se evidencia una gama de posibilidades de juicio. En primer lugar, es importante que nosotros como profesores sepamos qué esperar de nuestros alumnos, adónde queremos que lleguen y qué sería importante que supieran. Ese sería el punto de partida para un proceso de evaluación consistente.

⁷⁶ Traducción propia: “Planejar é refletir criticamente e coletivamente para a tomada de decisões que expressam a concepção de educação, sociedade e cidadania dos sujeitos envolvidos no ato educativo. É um processo contínuo, dinâmico que requer dedicação, intencionalidade e atenção dos que dele participam”.

Otra afirmación de Luckesi (2011a) es sobre la tríada: planificar, ejecutar y evaluar. El autor asegura que son facetas de un mismo acto para alcanzar el éxito. Dicho de otro modo, esa primera etapa es un momento fundamental para el profesorado. Es evidente que en los diferentes contextos de enseñanza tengamos dinámicas diferentes para este momento de planificar, pero sería interesante si los responsables por las instituciones educativas tuvieran una mirada más atenta para esta etapa fundamental de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Tales instituciones deberían invertir más en el tema, en su importancia y, sobre todo, en cómo hacerlo.

Es plausible llamar la atención de los riesgos de que un docente actúe de forma arbitraria, es decir, de que haga las cosas de manera intuitiva. De esa manera, no es posible saber exactamente adónde se quiere llegar; de ahí la importancia de actuar de manera planificada, puesto que el momento de planificar determina fines por medio de algo intencional en la que ninguna decisión es neutra, pues estamos en todo momento ideológicamente comprometidos (Luckesi, 2011a).

Para Martín Calva (2000), planear debería iniciarse tanteando los objetivos, no comprendiéndolos como algo perceptible o como necesariamente habilidades logradas, sino como algo reflexionado a partir de la realidad, como la planificación de los avances y el cómo alcanzar los objetivos.

De acuerdo con Alonso (2018), en el acto de planificar didácticamente, es fundamental considerar el medio sociocultural en el que están involucrados y para ello hay dos caminos: la procedencia de los estudiantes y la comunidad lingüística en la que están incorporados. Además, acerca de la parte práctica de la planificación didáctica de un profesor, sobre una unidad o secuencia didáctica, el autor afirma que pueden darse a partir de cuatro puntos: concepto, tema, situación y tarea.

Para Alonso et al. (2012), la planificación es la consecuencia de un entramado de decisiones que los profesores tomamos al orientar el proceso de aprendizaje. Los autores proponen planificar en un orden contrario, es decir, empezar por el objetivo que se desea alcanzar, para luego ir al proceso evaluativo y a la acción final hasta llegar a la presentación de contenidos. Más bien, la planificación nos instruirá a: “reflexionar antes de la clase, utilizarla durante la clase, clasificar las clases posteriormente y reflexionar después de la clase” (Alonso et al., 2012, pp. 106-107).

De hecho, la planificación establece los resultados que se quieren alcanzar, y ponerlo en práctica edifica los resultados, mientras que la evaluación funciona como la parte de la verificación, es decir, para comprobar si los objetivos fueron alcanzados o no, y poder tomar decisiones (Luckesi, 2011a).

Finalmente, para Luckesi (2011a, p. 184),

Mientras que la planificación delinea los caminos de antemano, la evaluación apoya cualquier reorientación necesaria a lo largo del curso de acción. La evaluación es un acto de investigar la calidad de los resultados intermedios o finales de una acción, apoyando siempre su mejora.⁷⁷

Es decir, el acto de planificar didácticamente impactará en todos los procesos: enseñanza, aprendizaje y evaluación, mientras que el acto de evaluar servirá de soporte para la toma de decisiones futuras pretendiendo mejorar los demás procesos. Los docentes de ELA deberíamos tener muy claro lo que programamos con cada una de nuestras clases y nuestra concepción de lengua y, para ello, su inicio se da con la planificación didáctica.

3.3.3. La importancia de objetivos y propósitos en los procesos de enseñanza y evaluación

Estas cuestiones deberían tener respuestas claras para todos los docentes: ¿Qué importancia creemos que tiene definir objetivos y propósitos en el proceso de evaluación?; ¿Sabemos desarrollar objetivos para todos los procesos (enseñanza, aprendizaje y evaluativo) ?; ¿Creemos que hay tipos de objetivos? ¿Alguna vez hemos oído hablar de los objetivos educativos, didácticos o de aprendizaje? Pero parece que no está todo del todo claro.

Para tratar la importancia de la creación de objetivos(s) en un proceso evaluativo, comparto un diálogo de una obra de literatura fantástica titulada *Alicia en el País de las Maravillas* de Lewis Carroll, originalmente publicada en 1865, en la que Alicia charla con el gato Cheshire:

Alicia: ¿Podrías decirme, por favor, ¿qué camino debo seguir para salir de aquí?

Gato Cheshire: Esto depende en gran parte del sitio al que quieras llegar --dijo el Gato.

Alicia: No me importa mucho el sitio.

Gato Cheshire: Entonces tampoco importa mucho el camino que tomes.

Trayendo este diálogo a nuestro contexto del aula, la falta de objetivos claros, tanto para el profesor como para los alumnos, es algo que puede influir directamente en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Si el profesor no tiene claro sus objetivos, da la impresión de que cualquier resultado es suficiente. Y para los alumnos, no saber los objetivos, es no saber exactamente qué se espera de ellos, lo cual puede resultar frustrante.

⁷⁷ Traducción propia: “Enquanto o planejamento traça previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação. A avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhora”.

De acuerdo con López Calva (2000, p. 89), el objetivo del aprendizaje “es la descripción de la conducta que se espera del alumno al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje”. Es decir, nosotros docentes deberíamos tener nuestros objetivos muy bien definidos para saber exactamente a dónde queremos llegar con nuestro proceso de enseñanza.

Establecer objetivos de aprendizaje coherentes puede traer muchos beneficios, como puntúa López Calva (2000, p. 90):

1. Los objetivos de aprendizaje constituyen la base indispensable de cualquier buen sistema de planificación educativa.
2. La forma detallada y explícita de los objetivos de aprendizaje conlleva al profesor a pensar en términos no ambiguos sino específicos.
3. Los objetivos de aprendizaje clasifican el proceso de la enseñanza y constituyen la piedra angular de la estructura de un curso.
4. Las preguntas de un examen están determinadas por los objetivos de aprendizaje que el profesor haya seleccionado.
5. La revisión y evaluación constantes de los objetivos de aprendizaje pueden optimizar la calidad de la enseñanza.
6. Los objetivos de aprendizaje sirven como un medio entre el profesor y el alumno. Se entregan el primer día de clases.
7. Los objetivos de aprendizaje pueden conducir a la individualización de la enseñanza.
8. El estudiante puede ahorrarse tiempo gracias a los objetivos de aprendizaje.
9. Los objetivos de aprendizaje ayudan al estudiante a establecer los pasos para el proceso de aprendizaje.

Según Castillo-Morales y Benítez-Méndez (2008), los objetivos son la premisa pedagógica más general de toda la educación. Es decir, es necesario saber adónde se quiere llegar, qué quiere alcanzar. Las autoras consideran que el objetivo posee tres funciones fundamentales: “1) Determinar el contenido de la enseñanza. 2) Conducir el proceso de aprendizaje. 3) Evaluar sus resultados” (p. 2). El cuestionamiento que se puede hacer es si los profesores consideramos o damos la importancia necesaria para que el desarrollo de objetivos que cumplan estas funciones.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Castillo-Morales y Benítez-Méndez (2008, p. 2) reflexionan sobre qué es un objetivo en términos de la enseñanza de idiomas. Aclaran que

El objetivo, como regla, determina el carácter de las acciones. Un objetivo en la enseñanza del idioma es lo que el estudiante debe ser capaz de hacer (habilidades), conocer (conocimiento) y sentir (actitudes). En otras palabras, un objetivo es una habilidad específica, útil, un conocimiento o actitud que debe ser desarrollado como resultado del aprendizaje.

Conforme a lo expuesto anteriormente, en nuestro contexto de ELA, es fundamental que consideremos las habilidades, conocimientos y actitudes de nuestros alumnos. Otro factor que debemos considerar su nivel de competencia, y no exigir ni más ni menos de lo que es posible alcanzar, sino respetar el desarrollo de cada uno de ellos.

Castillo-Morales y Benítez-Méndez (2008) consideran que los objetivos, además de expresar el conocimiento y las habilidades a aprender, resaltan qué hacer con el contenido. Las autoras destacan niveles de asimilación y recomiendan sus respectivos verbos:

Tabla 11

Tipos de Planificación

NIVELES DE ASIMILACIÓN	VERBOS
FAMILIARIZACIÓN	Identificar, reconocer, distinguir, enlazar, comprender, diferenciar, seleccionar, discriminar, familiarizarse con...
REPRODUCCIÓN	Pronunciar, reproducir, narrar, repetir, establecer, actuar.
APLICACIÓN	Aplicar, describir, hacer uso de, explicar, producir, diferenciar, expresar, elaborar, evaluar.
CREACIÓN	Crear, hacer, investigar, producir, obtener, realizar, elaborar, juzgar.

Nota: Adaptado de Castillo-Morales y Benítez-Méndez (2008, p. 6).⁷⁸

Dicho de otro modo, la estipulación de objetivos es algo fundamental para planear nuestra vida personal o profesional. Y en el contexto educacional, no es diferente. Es crucial la elaboración de objetivos, sean los objetivos estipulados por la propia institución para sí, para su cuerpo docente, como los objetivos creados primeramente por el currículo establecido por la institución educacional, y, por consiguiente, por los profesores para que sus alumnos los alcancen. Finalmente, es importante señalar la importancia de estipular objetivos reales, que tengan la posibilidad de ser realizados. Preguntarse antes de estipular objetivos: qué, por qué y cómo.

⁷⁸ Las autoras no lo mencionan, pero es posible encontrar niveles de asimilación y verbos en la Taxonomía de Bloom, que se mencionará en la sección 3.6.2 Herramientas digitales a servicio del docente.

Al igual que la importancia que se debe dar a lo que enseñar, debemos tener los mismos cuidados al establecer objetivos con los instrumentos evaluativos que elegimos y desarrollamos. Es necesario cuestionarnos también sobre qué evaluar, por qué evaluar y cómo evaluar. Es decir, los objetivos al evaluar deben estar alineados con los objetivos de enseñanza y aprendizaje.

3.3.4. Criterios/estándares y transparencia del proceso: las reglas del juego

¿Será que nosotros como docentes de ELA tenemos noción de la importancia de establecer criterios?; ¿Qué puede pasar si no estipulamos criterios para los procesos de evaluación y sus instrumentos?; o ¿La falta de criterios podría obstaculizar la transparencia del proceso de evaluación? Sería importante si todos nosotros tuviéramos noción de la importancia de acordar criterios claros y justos para un proceso de evaluación transparente.

De acuerdo con M. Fernandes (2019), para evaluar, algo fundamental es la planificación, como vimos anteriormente, sin embargo, también hay que conocer cómo planificar. La autora añade que, aunque establecer objetivos y criterios nos es sencillo, es de extrema relevancia. Plantear criterios exige un trabajo mental sobre qué variables son importantes para los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que debemos considerar (obviamente guiados por el currículo).

Para D. Fernandes (2021b, p. 13),

¡De hecho, los criterios no son el currículo y viceversa! Los criterios son, en cierto sentido, interpretaciones que pretenden ser inteligentes del currículo. En otras palabras, es a través de los criterios que se define una especie de referencia, que nos dice qué es importante evaluar y, en consecuencia, qué es importante aprender. Hay que entender que, cuando aquí se dice qué es importante evaluar, se pretende llamar la atención sobre los aprendizajes (conocimientos, habilidades, actitudes) y competencias sobre los que realmente es importante recoger información sobre lo que los estudiantes saben y son capaces de hacer.⁷⁹

En otras palabras, funciona como una transposición del currículo, el entendimiento del qué será más importante que nuestros alumnos cumplan para que lleguen a los objetivos predeterminados.

⁷⁹ Traducción propia: “Na verdade, os critérios não são o currículo e vice-versa! Os critérios são, num certo sentido, interpretações, que se pretendem inteligentes, do currículo. Ou seja, é através dos critérios que se define uma espécie de referencial, que nos diz o que é importante avaliar e, conseqüentemente, o que é importante aprender. Entenda-se que, quando aqui se diz o que é importante avaliar, pretende-se chamar a atenção para as aprendizagens (conhecimentos, capacidades, atitudes) e competências acerca das quais é realmente importante recolher informação sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer”.

Es fundamental que el estudiantado sepa qué criterios establecemos nosotros como profesores para cada instrumento evaluativo, pues, de esa manera, tendremos un proceso evaluativo más transparente.

Para Luckesi (2011b), los criterios son guías de las expectativas con las cuales contrastamos la realidad retratada en el proceso metodológico de la práctica evaluativa. Según el autor, los criterios para la evaluación deberían ser establecidos en la planificación, es decir, lo que desea alcanzar a lo largo del proceso. Los criterios definen qué va a ser enseñado y qué se espera que sea aprendido, ya que hay algunas variables considerables: nuestra concepción de la educación, del estudiante, las urgencias que se deban contemplar en la práctica educativa, qué contenidos serán abordados y el rango de exigencia del rendimiento.

Sobre este tema, Scaramucci (2006, p. 57) sostiene que

Sin objetivos y criterios claros para lograr estos objetivos en desarmonía con lo enseñado, la evaluación se torna autoritaria, ya que es el docente, en última instancia, quien decide lo que va a evaluar utilizándolo como mecanismo de clasificación, control y disciplina, de inclusión o exclusión.⁸⁰

Por su parte, Gómez Picapeo (2014) menciona que los criterios de evaluación nos sirven de referencia porque facilitan la valoración de los aprendizajes del estudiantado. El autor complementa que suelen considerarse como metas operativas, es decir, especifican cada uno de los conocimientos y habilidades que los alumnos deben alcanzar; y tales metas contribuyen para establecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de organizar de manera integral los saberes y competencias necesarias para almejar los parámetros definidos anteriormente.

Con el uso de la inteligencia artificial, del ChatGPT, por ejemplo, a partir de un simple comando (también llamado de *prompt*) “lista de criterios de evaluación para la lengua española”, es posible obtener criterios de diferentes habilidades clave:

1. Comprensión lectora

- ✅ Identifica la idea principal y las secundarias en un texto.
- ✅ Distingue distintos tipos de textos (narrativos, expositivos, argumentativos, etc.).
- ✅ Interpreta el significado implícito de un texto.
- ✅ Relaciona el contenido del texto con su contexto histórico y cultural.

⁸⁰ Traducción propia: “Sem objetivos e critérios claros para se alcançar esses objetivos em desarmonia com o que foi ensinado, a avaliação torna-se autoritária, pois é o professor, em última instância, que decide o que vai avaliar, usando-a como um mecanismo classificatório, de controle e disciplina, de inclusão ou exclusão”.

- ✓ Analiza la intención del autor y los recursos expresivos utilizados.

2. Expresión escrita

- ✓ Redacta textos con coherencia y cohesión.
- ✓ Utiliza adecuadamente la ortografía y la puntuación.
- ✓ Emplea un vocabulario variado y preciso.
- ✓ Organiza sus ideas de manera lógica y estructurada.
- ✓ Adapta el lenguaje al tipo de texto y a la audiencia.

3. Expresión oral

- ✓ Se expresa con claridad y fluidez.
- ✓ Utiliza un tono y ritmo adecuados a la situación comunicativa.
- ✓ Argumenta sus ideas con fundamentos y ejemplos.
- ✓ Respeta turnos de palabra y participa activamente en discusiones.
- ✓ Emplea recursos lingüísticos y no verbales para mejorar la comunicación.

4. Gramática y uso del lenguaje

- ✓ Aplica correctamente las reglas gramaticales en la escritura y el habla.
- ✓ Identifica y usa adecuadamente los tiempos verbales.
- ✓ Domina la concordancia entre sujeto y verbo, así como entre sustantivo y adjetivo.
- ✓ Diferencia y emplea correctamente los pronombres y conectores.
- ✓ Reconoce y aplica estructuras sintácticas complejas.

5. Análisis y reflexión sobre la lengua

- ✓ Identifica variaciones dialectales del español y sus características.
- ✓ Diferencia el lenguaje formal e informal según el contexto.
- ✓ Comprende la evolución histórica de la lengua española.
- ✓ Analiza la función de los distintos elementos dentro de una oración.
- ✓ Reflexiona sobre el impacto del lenguaje en la sociedad y la cultura.

Evidentemente, esta es una propuesta general de criterios, pero cada uno de nosotros como profesores podemos adaptar, modificar o seleccionar nuevos criterios según nuestros medios de actuación. A partir de eso, podremos crear rúbricas (con la utilización de rangos) o listas de cotejo⁸¹.

En resumen, es posible hacer una analogía con las reglas de un juego de tablero, por ejemplo. Si no conocemos las reglas, y nuestros alumnos tampoco, ¿cómo lo jugaremos? Algo similar ocurre en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación cuando no hay criterios. Por eso, es imprescindible que, desde el inicio de un curso o de una asignatura, los alumnos conozcan los criterios que deberán seguir, para que sepan exactamente en lo que el profesor se fijará.

No obstante, es importante resaltar que no basta solamente con establecer criterios cualesquiera. Es necesario instituir criterios acordes con los objetivos establecidos. Incluso, la participación de los estudiantes en la creación de dichos criterios sería lo ideal. De esta manera, las reglas “del juego” estarían claras para todos los involucrados.

3.3.5. Tipos de evaluación y sus funcionalidades

Será que obtendríamos las mismas respuestas si preguntáramos a los docentes de ELA sobre: ¿Qué tipos de evaluación conoces? ¿Qué objetivo cada una tiene? ¿Cuál o cuáles utilizamos? Muchos son los tipos de evaluación que pueden ser utilizadas en el contexto de enseñanza y aprendizaje. A continuación, en la Tabla 12, tenemos la definición de ocho de ellos:

Tabla 12

Tipos de Evaluación

Tipos de Evaluación	Definición
DIAGNÓSTICA (INICIAL O DE COLOCACIÓN)	Evaluación realizada, de manera general, en el inicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, funcionando como punto de partida, pues es necesario para saber lo que ya saben y lo que no saben los alumnos sobre algún tema o contenido para seguir adelante. Es un acto pedagógico dinámico cuyo objetivo es investigar, monitorear, promover y dar soporte al proceso de aprendizaje (definición basada en Hoffman, 2001; Jorba & Sanmartí, 1993; Luckesi, 2011a; Sant’Anna, 2018; R. Silva, 2023).
FORMATIVA	Como el propio nombre ya sugiere, es una evaluación que tiene por finalidad formar al alumno y se hace presente en todo el proceso educativo, es decir, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el objetivo es que profesores y alumnos se informen sobre estos procesos; procesual y retroalimentación constantes son las principales características de este tipo de evaluación, pues es fundamental que el

⁸¹ Más explicaciones en la sección 3.3.7 Listas de Cotejo y Rúbricas: qué son y qué funcionalidad tienen.

	alumno participe activamente, sepa sobre su desempeño, o sea, sus puntos fuertes y débiles a lo largo de todo el proceso (definición basada en D. Fernandes, 2023b; Libâneo, 2017; Díaz López, 2021; Luckesi, 2011a; Perrenoud, 2007; Popham, 2009; Sant'Anna, 2018).
SUMATIVA	Usualmente utilizada al final de procesos de enseñanza y aprendizaje para establecer los niveles de aprovechamiento presentados; es bastante importante para identificar competencias y habilidades adquiridas al final de un ciclo, a saber, trae evidencias que auxilian al profesor a toma de decisiones futuras (definición basada en D. Fernandes, 2023b; Jorba & Sanmartí, 1993; Popham, 2009; Sant'Anna, 2018).
AUTOEVALUACIÓN	La autoevaluación es un momento en que posibilita al alumnado cuestionarse por medio de reflexiones sucesivas sobre su propio desempeño en su proceso de aprendizaje, bien como reconocer sus percepciones y establecer acciones futuras. Es importante para la efectividad de esta evaluación que tanto profesores como alumnos estén conscientes de lo qué significa este tipo de evaluación. Que el profesor sepa bien su significado y explique al alumnado lo qué ella significa, o sea, una concientización sobre la relevancia de la autonomía del alumno en su propio proceso de aprendizaje (definición basada en Ducasse, 2004; Hoffman, 2001; Antón, 2013; Villas Boas, 2023).
POR PARES (COEVALUACIÓN O ENTRE IGUALES)	En el contexto educacional, la evaluación por pares es realizada por los propios alumnos sobre el desempeño de un otro u otros con respecto a algún instrumento evaluativo; es decir, la perspectiva de la evaluación es tenida por sus propios pares (definición basada en Ibarra Sáiz et al., 2012).
CLASIFICATORIA	La evaluación clasificatoria es muy utilizada para exámenes de gran escala, como por ejemplo, los que plantean plazas en universidades, convocatorias, becas para estudiantes, es decir, clasificar. En algunos contextos educacionales, este tipo de evaluación es utilizada, pero el objetivo de las evaluaciones en ese contexto no es clasificar, no es definir los alumnos en "buenos" y "malos", sino que todos aprendan (definición basada en M. Fernandes, 2023, Perrenoud, 1999).
EXÁMENES DE CERTIFICACIÓN	Son los exámenes que tiene por objetivo certificar ciertos niveles de competencia, en este caso, de lenguas adicionales; en ELA, los más reconocidos internacionalmente son SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española), DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera) y CELU (Certificado de Español Lengua y Uso).
DOCENTE POR EL DISCENTE	Es un tipo de evaluación utilizado, de manera general, desarrollado por las instituciones de enseñanza, para que los discentes, al final de un proceso de enseñanza, evalúen a sus docentes buscando contribuir con su praxis (definición basada en Matuichuk & Silva, 2013).

Nota: Elaboración propia.

Es importante no confundir tipos de evaluación con tipos de instrumentos evaluativos, es decir, un mismo instrumento evaluativo puede pertenecer a dos o más tipos de evaluación. Por ejemplo, un examen escrito, si solo se le atribuye una nota, se considera una evaluación sumativa, pero si se le atribuye retroalimentación cualitativa, pasa a ser definido como evaluación formativa.

Finalmente, hay que resaltar que todos estos tipos de evaluación poseen su finalidad. Sin embargo, la evaluación clasificatoria no debería permear los salones de clase, en su lugar la evaluación formativa debería imperar en las instituciones educativas, ya que su objetivo es realmente el aprendizaje.

3.3.6. Retroalimentación: esencial para una evaluación formativa

La retroalimentación es un factor fundamental para la evaluación formativa. Pero, es discutible que todos nosotros como profesores de ELA sepamos su verdadero valor y qué significa una retroalimentación de calidad para el proceso de aprendizaje en sí. Será que ya nos cuestionamos sobre: ¿Cómo definimos la retroalimentación en el contexto educativo? ¿Para qué sirve? ¿Y en el contexto específico de la evaluación? ¿Cómo ofrecemos retroalimentación a nuestros alumnos? ¿Creemos que hay tipos de retroalimentación? ¿Damos oportunidad(es) para que nuestros alumnos nos ofrezcan retroalimentación sobre nuestra práctica? Sin duda, no son preguntas fáciles de contestar, pero resultan imprescindibles para reflexionar sobre nuestra práctica evaluativa, en otras palabras, para el desarrollo de la LEL.

Desde una perspectiva constructivista, Windschitl (2002) sostiene que los profesores deben emplear una serie de estrategias de evaluación, ya que esto permite comprender cómo progresan las ideas de los estudiantes. En este proceso la retroalimentación supone una parte fundamental

Para D. L. Oliveira (2023), define la retroalimentación como la información generada sobre de qué manera el éxito fue o sigue siendo alcanzado, así como cuáles serán las próximas acciones. Del mismo modo, afirma que ofrecer esta información a los estudiantes es esencial y que incluso estos pueden aceptarla, rectificarla o rechazarla.

Según Moreno Olivos (2021, p. 28), “la retroalimentación es considerada una de las influencias más poderosas para mejorar el aprendizaje y la enseñanza”. Es el momento en que el profesor ofrece al alumno satisfacción sobre su proceso de aprendizaje y la oportunidad de darle retroalimentación, así como el alumno explica al profesor sobre su proceso de enseñanza.

Un aspecto llamativo manifestado por Moreno Olivos (2021) es que la retroalimentación se hace más eficaz para aquellos estudiantes considerados no competentes o cuando hay errores o una comprensión inconclusa. En realidad, la función de la retroalimentación es señalar las inconsistencias de los instrumentos evaluativos, aunque también es importante mencionar que los aspectos positivos también contribuyen a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a los tipos de retroalimentación, Moreno Olivos (2021, pp. 36-40) distingue algunos:

- **Retroalimentación intrínseca y extrínseca:** La retroalimentación *intrínseca* son los juicios generados de forma interna como consecuencia inherente de una acción. En cambio, la retroalimentación *extrínseca* es la información sobre el desempeño que brinda una fuente externa.
- **Retroalimentación de alto valor y de bajo valor:** La retroalimentación de *alto valor* proporciona comentarios sustantivos, oportunos y directamente aplicables. Mientras que la retroalimentación de *bajo valor* incluye comentarios relacionados con puntos relativamente menores de la lengua (ortografía, puntuación, sintaxis), precisión fáctica, o finura bibliográfica.
- **Retroalimentación tradicional y retroalimentación sostenible:** La retroalimentación *tradicional* es proporcionada por el maestro, en forma de una calificación o notas acompañadas de comentarios (generalmente escritos) sobre la tarea o evaluación de un estudiante. En cambio, la retroalimentación *sostenible* consiste en procesos y actividades dialógicas que pueden apoyar e informar al estudiante sobre la tarea actual, al tiempo que desarrollan la capacidad de autorregular su desempeño en actividades futuras.
- **Retroalimentación entre compañeros o *peer feedback*:** El *feedback* de los compañeros, o la revisión entre pares, involucra a los estudiantes en la elaboración de valoraciones sobre el trabajo de otro. Los educandos aprenden mucho durante el proceso de examinar y valorar las tareas de sus compañeros, al identificar las fortalezas, debilidades y áreas de mejora, y al sensibilizarse sobre lo que supone un buen rendimiento y las diferencias entre su trabajo y el de otros.
- **Autorretroalimentación o autoevaluación:** la *autorretroalimentación* es “la participación de los estudiantes en la identificación de estándares y criterios para aplicar a su trabajo y emitir juicios sobre la medida en que han cumplido estos criterios y estándares” (Boud, 1991, p. 4 apud Moreno Olivos, p. 38).
- ***Feedforward*:** el *feedforward* pone el foco en la información sobre el proceso de aprendizaje realizado, sobre todo en las acciones y estrategias que se deberían realizar en tareas futuras.
- ***E-feedback*:** Se trata de una nueva forma de retroalimentación que emergió con la expansión de internet. Es una retroalimentación electrónica en formato digital, escrito y transmitido a través de la web, que transfiere los conceptos de respuesta oral al ámbito electrónico (Tuzi, 2004 apud Moreno Olivos, 2021, p. 40).

- **Retroalimentación de confirmación y de no confirmación:** La retroalimentación de *confirmación* está relacionada con el *feedback* que confirma las preconcepciones de la hipótesis de un estudiante, mientras que la de *no confirmación* se vincula al *feedback* que corrige una idea o asunción errónea, o que proporciona información que va contra las expectativas vigentes.

En relación con la retroalimentación en procesos de aprendizaje, Black y Wiliam (1998), afirman que, para los estudiantes, es necesario enfocarse en la tarea específicamente, es decir, la retroalimentación debe cumplir su papel para una determinada tarea. Por ello, es importante enfatizar para el profesor la preposición “para”, pues una retroalimentación debe ser pensada “para” una determinada tarea, y no “para” todas de manera general. Los autores añaden que tampoco hay evaluación formativa sin retroalimentación y que todas las actividades o tareas realizadas entre profesorado y alumnado proporcionan información, dicho de otro modo, retroalimentación para modificar en especial la enseñanza y las tareas.

Sin embargo, es imprescindible saber cómo hacerla. La retroalimentación debe ser de calidad, sobre todo cuando se tratan los aspectos negativos. Por ejemplo, si con en el instrumento evaluativo “seminario”, en una presentación de grupos en aula, el profesor solamente dice: “¡Necesita mejorar!” y resta puntos del total de la nota de la presentación sin decirles el porqué. Hubo retroalimentación, pero no puede considerarse de calidad, pues los alumnos no saben en qué criterios deben mejorar.

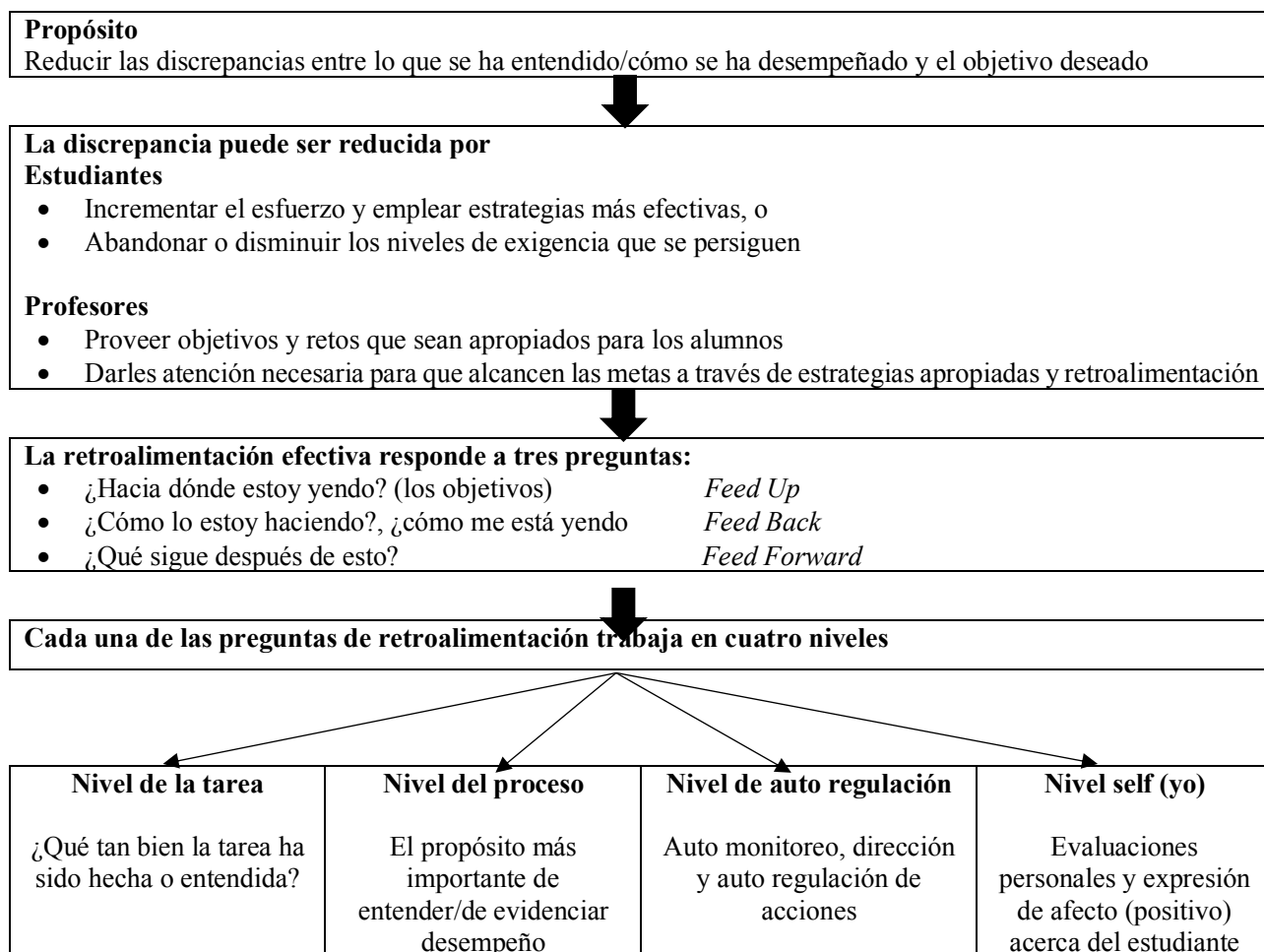
En una ponencia de D. Fernandes (2023a), el autor destaca que la retroalimentación es un proceso riguroso que puede contribuir al aprendizaje de las personas. Asimismo, enfatiza que esta puede ofrecerse de muchas maneras, incluso de forma estandarizada, pues depende del contexto, de la cantidad de alumnos, etc. En definitiva, son muchos los factores que pueden interferir sobre la manera de ofrecer y recibir retroalimentación.

De acuerdo con Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación es una de las influencias más magníficas en el aprendizaje y el desempeño. No obstante, es necesario fijarse en que sus consecuencias pueden ser positivas o negativas. Se trata de un momento muy delicado en la relación entre profesores y alumnos, por eso, es importante, sobre todo a la hora de ofrecer retroalimentación frente a posibles errores, donde es fundamental hacerlo correctamente. Es importante subrayar que, a pesar de lo que muchos docentes puedan pensar, la retroalimentación no se trata solamente de evidenciar errores, sino también de ensalzar lo alcanzado hasta el momento, de elogiar y comentar positivamente.

Los mismos autores desarrollaron un modelo de retroalimentación para potenciar el aprendizaje:

Figura 18

Modelo de retroalimentación para potenciar el aprendizaje



Nota: recuperado de Hattie y Timperley (2007, p. 87), traducción de Katherina Gallardo disponible en <https://formacion.intef.es/aulaenabierto/mod/book/view.php?id=5199&chapterid=6949&lang=en>

También de acuerdo con Hattie y Timperley (2007), Brookhart (2017) corrobora que la retroalimentación puede ser muy poderosa, siempre que sea de calidad y aborde dos factores: cognitivos (ofrece a los estudiantes datos para que puedan encontrar un camino hacia el aprendizaje y los pasos siguientes) y motivacionales (se trata del momento en el que los alumnos entienden lo que debe hacerse y el porqué, pues, de esa manera, gran parte de ellos desarrollan la percepción de que controlan su propio proceso de aprendizaje).

Brookhart (2017) nos ofrece cuatro dimensiones que considerar relacionadas con las estrategias de retroalimentación. La primera es el “tiempo”, aborda el cuándo se da y con qué frecuencia; la segunda es sobre la “cantidad”, con respecto a calificación alcanzada y sobre cuánto vale cada cuestión o instrumento de evaluación; la tercera es el “modo”, que puede ser oral, escrito o visual (por demostración); y la última, es el “público”, ya que puede ser de manera individual o

grupal. La forma correcta de ofrecer la retroalimentación depende de lo que cada docente considera lo ideal. Solo cada uno de nosotros, dependiendo de nuestros contextos, sabemos qué es lo mejor para nuestros alumnos.

Es posible observar el potencial de la retroalimentación. A través de ella, se puede reducir las discrepancias de lo que fue comprendido y de lo esperado. Del mismo modo gracias a ella, el alumno, puede decidir si es factible seguir con las mismas estrategias o cambiarlas y el profesor puede proporcionar metas más complejas o apropiadas y, de esa manera, contribuir a que el estudiante alcance sus propósitos. Es prudente también que consideremos los cuatro niveles de la retroalimentación, anteriormente mencionados, antes de efectuarla.

3.3.7. Listas de cotejo y Rúbrica: qué son y qué funcionalidad tienen

Algunas herramientas y propuestas pueden contribuir al desarrollo de procesos evaluativos más justos y coherentes con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Algunas de esas herramientas son las rúbricas y las listas de cotejo. ¿Pero, será que todos los profesores de ELA sabemos que ellas existen? ¿Cuál es la diferencia entre una rúbrica y una lista de cotejo? ¿Cuáles son sus funciones?

Con respecto a la lista de cotejo, -según González et al. (2020, p. 218), también conocida como “lista de control, lista de comprobación, lista de verificación, lista de confrontación, lista de corroboración y *checklist* o *checking list*”- es dicotómica y trata de evaluar la ausencia o presencia de algunas habilidades, comportamientos y conocimientos. Principalmente está compuesta por una tabla, una columna con los criterios considerados y otras dos columnas más, una de SÍ y otra de NO; para medir la ausencia o la presencia de los criterios.

De acuerdo con González et al. (2020), este es un instrumento fácil de construir y que puede ser adaptado a los diferentes contextos educativos y temas. Las autoras añaden que, con esta herramienta es posible recopilar datos cuantitativos (aunque los datos también puedan ser interpretados de forma cualitativa) fácilmente y contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje, o sea, beneficia tanto alumnos como profesores. Cuando se utiliza junto a otros instrumentos evaluativos, puede ser una gran aliada de los procesos educativos.

En la Figura 19 es posible observar una lista de cotejo que tiene por objetivo evaluar el desempeño de los estudiantes en presentaciones orales.

Evaluación de desempeño en las presentaciones

Aspectos cumplidos	Desempeño	Calificación
8	Excelente	10
7	Muy bueno	9
6	Bueno	8
5	Regular	7
4	Deficiente	6
3 o menos	Insuficiente	5

Nota: recuperado de González et al. (2020, p. 227).

González et al. (2020) advierten que las listas de cotejo, además de contribuir en el proceso evaluativo, también contribuyen en la toma de decisiones sobre la conducción del curso y que, antes de desarrollarlas, es prudente reflexionar si este es el instrumento más apropiado para evaluar los referidos estudiantes y si proveerá evidencias pertinentes para la evaluación.

A continuación, Millán (2022, p. 69) expone cuales son las ventajas y desventajas de la lista de cotejo:

Ventajas de la lista de cotejo

- Puede recopilarse mucha información rápida y fácilmente.
- Es fácil observar y llenar de inmediato la lista.
- Se puede documentar la ejecución de cada estudiante.

- Permite enfocarse en el comportamiento.
- Permite un registro detallado de la ejecución del estudiante, el cual muestra su progreso a través del tiempo.

Desventajas de la lista de cotejo

- Sólo presenta dos opciones para cada comportamiento observado: presente o ausente, por lo que conlleva a una decisión forzada.
- Es difícil resumir la ejecución del estudiante en una puntuación.

Con respecto a las rúbricas, estas son más complejas que las listas de cotejo. La diferencia esencial entre ambas es que esta posee niveles o escalas de desempeño. Para Brookhart (2013, p. 4) “una rúbrica es un conjunto coherente de criterios para el trabajo de los estudiantes que incluye descripciones de los niveles de calidad del desempeño de los criterios”.⁸² La autora destaca que las rúbricas pueden ser buenas o malas, dependiendo tanto de los criterios utilizados, como de los descriptores de los niveles de desempeño. Es decir, una rúbrica eficaz posee criterios adecuados y descriptores del rendimiento bien elegidos y redactados, además aclara a los alumnos las cualidades que tal instrumento evaluativo debe tener.

Existen dos tipos de rúbricas principales: las *analíticas* y las *holísticas*. Las analíticas describen por separado el trabajo de cada criterio elegido, y las holísticas aplican al mismo tiempo todos los criterios y, con ellos, realiza un juicio global de la calidad del trabajo ejecutado (Brookhart, 2013). En las Tablas 13 y 14 se puede observar ejemplos de rúbricas para evaluar la oralidad en lengua española, una holística y una analítica, en este orden.⁸³

Tabla 13

Rúbrica holística para evaluar oralidad en lengua española

Nivel	Descripción del Desempeño
4 - Excelente	El discurso es claro, fluido y bien estructurado. Pronunciación precisa, vocabulario amplio y adecuado. Interacción eficaz, respondiendo y reaccionando con naturalidad.
3 - Bueno	El discurso es comprensible y fluido en su mayoría. Algunos errores menores de pronunciación o gramática no afectan la comprensión. Vocabulario suficiente para expresar ideas.

⁸² Traducción propia: “A rubric is a coherent set of criteria for students’ work that includes descriptions of levels of performance quality on the criteria”.

⁸³ El *prompt* utilizado para desarrollar ambas rúbricas fue: “Desarrolla una rúbrica holística y otra analítica para evaluar oralidad en lengua española”.

2 - Aceptable	El discurso es comprensible, pero con pausas frecuentes. Pronunciación y gramática presentan errores que dificultan la comprensión en ocasiones. Uso limitado de vocabulario.
1 - Insuficiente	El discurso es difícil de entender. Muchos errores de pronunciación, gramática o vocabulario que afectan significativamente la comunicación. Respuestas poco coherentes o incompletas.

Nota: desarrollado en Chat GPT por la propia autora.

Tabla 14

Rúbrica analítica para evaluar oralidad en lengua española

Criterio	4 – Excelente	3 – Bueno	2 – Aceptable	1 - Insuficiente
Pronunciación	Pronunciación clara y precisa. Uso correcto de entonación y ritmo.	Pronunciación mayormente clara, con algunos errores menores.	Errores de pronunciación frecuentes, pero el mensaje aún es comprensible.	Pronunciación deficiente que dificulta significativamente la comprensión.
Fluidez	Habla fluida y natural, sin pausas innecesarias.	Habla fluida en su mayoría, con algunas pausas o interrupciones leves.	Pausas frecuentes que interrumpen el flujo del discurso.	Habla muy entrecortada, dificultando la comunicación.
Gramática	Uso correcto y variado de estructuras gramaticales.	Algunos errores menores de gramática que no afectan la comprensión.	Errores gramaticales frecuentes que afectan parcialmente la comprensión.	Errores gramaticales graves que impiden la comunicación efectiva.
Vocabulario	Uso amplio y preciso de vocabulario, incluyendo expresiones idiomáticas o términos avanzados.	Vocabulario suficiente y adecuado, con algunos errores menores.	Uso limitado de vocabulario, repeticiones frecuentes o términos incorrectos.	Vocabulario muy limitado que afecta significativamente la capacidad de expresarse.
Interacción	Participación activa, responde con relevancia, hace preguntas y utiliza estrategias para mantener la comunicación.	Participación adecuada, responde y sigue el hilo de la conversación con algunos lapsos en la interacción.	Participación mínima, con respuestas cortas o poco elaboradas, dificultando la interacción.	No participa o muestra grandes dificultades para interactuar con el interlocutor.
Organización del discurso	Ideas presentadas de manera clara y	Organización mayormente clara, con algunas	Discurso desorganizado, con	Falta total de organización en el

	lógica, con introducción, desarrollo y conclusión.	ideas desconectadas o poca cohesión.	dificultad para conectar ideas.	discurso, con ideas inconexas.

Nota: desarrollado en Chat GPT por la propia autora.

En la actualidad, ya no es necesario crear una rúbrica desde cero, dado que es posible encontrar sitios en la web con plantillas de listas de cotejo y de rúbricas: [CoRubric](#), [Rubistar](#), [Modelos-de.com](#), [TuMaestros](#), así como herramientas de inteligencia artificial, como por ejemplo, [ChatGPT](#) (como, por ejemplo, las Tablas 13 y 14). En este último, con el uso de *prompts*, se puede especificar categorías, criterios y puntuaciones. Podemos utilizar estas plantillas tal y como están, o adaptarlas a nuestros contextos.

En cuanto a las ventajas y desventajas de la rúbrica, Millán (2022, p. 77) presenta las siguientes:

Ventajas de la rúbrica

- Sirve para evaluar niveles cognitivos altos donde la producción y la organización de las ideas son importantes.
- Útil para que los alumnos muestren su capacidad de integración y sus habilidades creadoras.
- Fácil de elaborar.
- Se adapta a la mayoría de las materias.
- Permite mayor libertad para elaborar las respuestas.

Desventajas de la rúbrica

- Se invierte mucho tiempo en su revisión y preparación.
- La representatividad del contenido puede ser limitada.

No obstante, podemos cuestionar una de las afirmaciones que hace Millán, la cual defiende que la rúbrica es “fácil de elaborar”, ya que, para desarrollar una rúbrica, el profesor debe tener conocimiento de varios conceptos, como, por ejemplo, constructo⁸⁴, criterios pertinentes y descriptores razonables⁸⁵, conceptos tales que, la falta de desarrollo en LEL puede ocasionar falta de criticidad suficiente para establecerlos.

⁸⁴ Este término será dilucidado más adelante.

⁸⁵ Este término también será dilucidado más adelante.

Sobre la utilización de rúbricas, W. Silva (2023) afirma que aportan más transparencia y objetividad en la práctica evaluativa de los docentes, de la misma manera que contribuye, con relación al estudiante, al compromiso y a la concientización de su propio proceso de aprendizaje.

Por lo que se refiere a la elección entre la lista de cotejo, la rúbrica analítica o una holística, no es posible asegurar cuál de las tres es la mejor, pues va a depender del contexto y de la tarea que se evalúa. De esta manera, el docente debe elegir cuál de estos instrumentos será más útil y conseguirá ofrecer tanto para sí como para sus alumnos, una compilación sobre la tarea o actividad en cuestión.

Con respecto a los estándares de las rúbricas, además de los expuestos en las Figuras 13 y 14, D. Fernandes (2021a, p. 7) sugiere los siguientes: “Supera las expectativas, Dentro de las expectativas, No alcanza las expectativas; Excelente, Muy Bueno, Bueno, Satisfactorio, Insatisfactorio; y Domina Muy Bien, Domina Bien, Domina Parcialmente, No Domina”.⁸⁶

Evaluar y cuantificar instrumentos de evaluación subjetivos, como seminarios, presentaciones y pruebas orales, sin establecer criterios, es algo que puede interferir en la justicia y en la equidad⁸⁷ del proceso evaluativo. Acerca de las rúbricas y las prácticas evaluativas justas, Picón (2013, p. 79) sostiene que

la creación y aplicación de rúbricas incrementa la *validez* y la *transparencia* en la evaluación, a la par que su diseño consensuado promueve la democracia, posibilita el impacto positivo en el aprendizaje o efecto *washback* y facilita prácticas *equitativas* -siendo todos estos principios inherentes a la justicia. Se enfatiza en un concepto de rúbrica que integra una tarea auténtica y su escala de valoración, como procedimiento de evaluación alternativa, dentro de un enfoque crítico (énfasis del autor).

Esto significa que tanto las listas de cotejo como las rúbricas son herramientas que contribuyen a la probidad tanto para el profesor en los procesos de enseñanza y evaluación, como para que los alumnos comprendan sus procesos de aprendizaje, y sean también partícipes de los procesos evaluativos. En este sentido, corresponde a los docentes elegir la mejor herramienta en determinados instrumentos evaluativos.

⁸⁶ Traducción propia: “Supera as Expectativas, Dentro das Expectativas, Aquém das Expectativas; Excelente, Muito Bom, Bom, Satisfatório, Insatisfatório; e Domina Muito Bem, Domina Bem, Domina Parcialmente, Não Domina”.

⁸⁷ Conceptos que serán evidenciados más adelante.

3.3.8. Calificaciones o notas y sus implicaciones

Cuando tratamos el tema de la evaluación, la cuestión de la calificación genera bastante polémica. Surgen cuestiones como: ¿Cómo atribuimos calificaciones a nuestros alumnos?; ¿Creemos que atribuimos calificaciones justas?; ¿Cuál es el papel de las calificaciones en nuestra sociedad?; ¿Tenemos alguna sugerencia sobre cómo debería ser el sistema de calificaciones para las instituciones educativas?

Sobre la atribución de calificaciones por parte de los docentes, en muchas instituciones educativas, el sistema es cerrado, ya establecido, con los instrumentos y puntuaciones de evaluación determinados.

En nuestra sociedad, las calificaciones poseen bastante peso. Ya que muchas veces sirven de criterio para becas, plazas para monitores, prácticas remuneradas, etc. Por lo que, las calificaciones se perciben, esencialmente, como una señal de éxito o fracaso, sin embargo, no debería ser vista de esa manera.

El término calificación o nota está asociado a cuestiones civiles de un ciudadano cuando se trata de registro de informaciones, como nacimiento u otros eventos jurídicos y, de la misma manera, se hace necesario registrar los resultados de los alumnos en las instituciones de enseñanza -el histórico escolar, por ejemplo (Luckesi, 2011b). El autor afirma que, con el tiempo, las notas que en un inicio eran útiles para el registro, ahora están siendo confundidas con la propia calidad del proceso de aprendizaje. Una ilustración de esta situación es cuando los profesores proponemos una actividad para que un determinado alumno “mejore la nota”, y no con el objetivo que “mejore el aprendizaje”.

Si bien es innegable que necesitamos del registro de las calificaciones de los estudiantes, pues el sistema educativo funciona de esta manera, es fundamental diferenciar “aprendizaje” de “registro”, pues, el resultado del aprendizaje refleja un cierto grado de eficacia, que puede ser más o menos favorable, y la calificación, simplemente actúa como su indicación o registro (Luckesi, 2011b).

López Torres (1999) apoya que la calificación es la expresión del resultado de los procesos de medición y de evaluación compleja que, por medio de sistemas estadísticos u observaciones registradas, concluye una nota o un símbolo que representa la escala anteriormente establecida.

Acerca de la calificación, Córdoba (2009, p. 2) afirma que

El término calificación está referido exclusivamente a la valoración de la conducta de los alumnos (calificación escolar). Calificar, por tanto, es una actividad más restringida que evaluar. La calificación será la expresión cualitativa (apto/no apto) o cuantitativa (10, 9, 8 etc.) del juicio de valor que emitimos sobre la actividad y logros del alumno. En este juicio de valor se suele querer expresar el grado de suficiencia o insuficiencia, conocimientos, destrezas

y habilidades del alumno, como resultado de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso.

La autora establece una distinción entre evaluación y calificación (nota). Con evaluación se refiere a “un proceso que implica una recogida de información con una posterior interpretación en función del contraste con determinadas instancias de referencias o patrones de deseabilidad, para hacer posible la emisión de un juicio de valor que permita orientar la acción o la toma de decisiones” (Córdoba, 2009, p. 2), es decir, la evaluación es la parte amplia, calificar es solo una parte del proceso de evaluar, aunque para muchos de los involucrados en el proceso evaluativo, sea lo que más interesa.

A lo largo de la historia de la educación brasileña, nuestras instituciones de enseñanza han estado reguladas por una pedagogía centrada en los errores y los aciertos, la aprobación y la reprobación, o sea, la valoración de lo que no es aprendido (C. O. Fernandes, 2014). La autora enfatiza que las calificaciones son utilizadas para clasificar a los estudiantes, puesto que nuestra cultura meritocrática normaliza clasificar los alumnos en buenos y malos.

Para Miccoli (2010), en los procesos de aprendizaje hay un recelo desproporcionado con las calificaciones. La autora agrega que aún hay profesores que creen que el proceso de aprendizaje está directamente relacionado con la enseñanza y, por ello, se culpabilizan por las bajas calificaciones de sus alumnos. Por otro lado, los alumnos creen que las calificaciones están directamente condicionadas al proceso de aprendizaje y padecen al buscar una buena calificación. Con la mera interpretación de los números, la evaluación deja de cumplir su verdadero objetivo que es la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Miccoli, 2010).

De hecho, el objetivo final de la calificación es el juicio de los resultados de la actividad educativa, esto no es un simple cálculo, sino que debería informar y exteriorizar entendimientos sobre los logros de los estudiantes (Córdoba, 2009). Asimismo, la autora establece tres retos que los profesores y las direcciones de las instituciones educativas enfrentan:

1. Buscar, de acuerdo con las opciones valóricas de cada proyecto educativo y al conocimiento acumulado sobre el tema, las mejores formas de evaluar los aprendices.
2. Aplicar calificaciones que expresen lo más certeramente posible los resultados de las evaluaciones.
3. Reconocer en las calificaciones una función informativa. Cuando más informativas resulten éstas, más cumplirán su auténtica función en todo el proceso de evaluación y más y mejores consecuencias educativas se podrán extraer de ella (Córdoba, 2009, p. 8).

Sobre un sistema considerado adecuado para atribuir calificaciones a los alumnos (números, emoticonos, menciones) no es lo que importa, lo que nos interesa, o debería interesar, es si esa calificación fue desarrollada de manera justa ligada a sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.3.9. Autenticidad en el contexto de ELA: materiales y evaluación

Será que todos los profesores de ELA sabemos: ¿Qué significa autenticidad? ¿Realidad o material auténtico en los contextos de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo aprendemos el ELA? ¿Hay retos al utilizar materiales auténticos? ¿Y cómo se evalúa de manera auténtica? Veremos más adelante que tales materiales pueden contribuir con la adquisición de una adicional por posibilitar que los aprendientes se acerquen más de contextos reales de usos de la lengua.

Nosotros como profesores, adecuándonos a nuestros contextos, debemos buscar lo máximo posible llegar a la vivencia social, a contextos reales de uso de la lengua. Sabemos también que, para la enseñanza de ELA u otra lengua adicional, el contacto con la lengua meta es importantísimo, y llegar a esa autenticidad en nuestras aulas es algo fundamental. Con los instrumentos evaluativos no puede ser diferente.

En primer lugar, es primordial comentar de qué se trata y el papel de los materiales auténticos en el aula. Según Windschitl (2002), lo que debería ser exigido a los estudiantes es que utilicen sus conocimientos en contextos auténticos y diversos, que expliquen sus entendimientos, interpreten múltiples tipos de textos, y desarrollen argumentos basados en evidencias, en lugar de centrarse exclusivamente en respuestas correctas ya determinadas.

Según Amaya Díaz et al (2018, p. 236),

Los materiales auténticos se eligen en una alternativa para el desarrollo del aprendizaje y se espera que los medios y recursos empleados favorezcan el desarrollo de las competencias comunicativas del estudiantado, entendida como la integración de cinco sub-competencias: lingüística, sociolingüística, discursiva, cultural y estratégica.

En contraposición a los materiales con fines didácticos (libros didácticos y otros materiales que puede acompañarlos), Andrijević (2010) ratifica que los materiales auténticos (los materiales que no poseen designio pedagógico) en la enseñanza de lenguas adicionales, además de fomentar y entusiasmar el interés de los estudiantes, impulsan la práctica de las diferentes destrezas a través del contacto con la lengua en su uso real; es decir, “trabajando con los materiales auténticos, los alumnos estarán expuestos a un lenguaje auténtico, usual y actual, y además descubrirán diferentes aspectos de la(s) cultura(s) de los países en los que se utiliza la lengua en cuestión” (p. 157).

En cuanto a los materiales con fines didácticos, es importante resaltar que estos poseen su funcionalidad en nuestra sociedad. Partiendo del principio de que muchos de nosotros ejercemos nuestra profesión en establecimientos educacionales que ya poseen sus reglas, sus especificidades, el libro didáctico es la opción viable.

Dentro de los materiales auténticos, Mochón Ronda (2005, p. 8) describe cuatro tipos de materiales auténticos:

1. Materiales reales en imágenes:

- 1.1 imágenes fijas: fotos, gráficos, cuadros, mapas...

- 1.2 materiales reales filmicos: películas o spot publicitarios...

2. Materiales reales escritos: novelas, poemas, artículos de prensa, recetas, billetes, entradas...

3. Materiales reales en audio: canciones, programas de radio...

4. Objetos de la vida cotidiana.

En otros términos, son muchos los recursos disponibles, y a gran parte podemos acceder digitalmente de forma gratuita. No obstante, debemos tener mucho cuidado al utilizarlos: ya que hay que considerar la edad de nuestros alumnos, contenidos de interés, si el lenguaje es adecuado, o si su contenido está acorde o no al nivel de competencia del grupo. Es decir, debemos funcionar como una especie de filtro, y analizar muy bien los materiales antes de utilizarlos.

La lengua es un organismo vivo y, por eso, es importante que nos actualicemos con ella. Nuevos recursos tecnológicos, junto a géneros textuales (como publicaciones en redes sociales, mensajes instantáneos), aparecen con frecuencia y, al enseñar una lengua adicional, en este caso ELA, acompañar estos cambios es fundamental.

Sobre los materiales auténticos, Andrijević (2010, p. 157) afirma que “además de motivar e incrementar el interés de los alumnos, promueve la interacción y la práctica de diferentes destrezas y permite el contacto directo con la lengua real y contextualizada, tal y como se usa fuera del aula”. De esta manera es posible presentar el mundo hispánico para los alumnos, como acentos distintos, variación léxica, jergas, cultura, etc.

Investigaciones como la de Andrijević afirman que la utilización de materiales auténticos interfiere directamente en la motivación, aumenta la interacción y, principalmente, el contacto con la lengua real. Pero es importante que atendamos al concepto de practicabilidad⁸⁸, pues nos exige tiempo y dedicación para prepararlos, al contrario de los materiales ya con fines didácticos.

⁸⁸ El concepto de practicabilidad será mejor detallado en la sección siguiente.

Del mismo modo, Andrijević (2010) añade que, con la utilización de materiales auténticos además de lo expuesto anteriormente, principalmente en el contexto de ELA, los alumnos podrán descubrir diferentes aspectos de diversas culturas de los países hispanohablantes. Actualmente, de acuerdo con la geografía actual, son 21 países los que tienen la lengua española como oficial y, por lo que es importante que intentemos abordar diferentes culturas, no solamente la peninsular (de España).

En cuanto a las ventajas de utilizar materiales auténticos en el aula, Andrijević (2010, p. 161) las sintetiza de la siguiente forma:

Los materiales auténticos, además de facilitar la introducción de (nuevas) estructuras léxicas, morfosintácticas y funciones lingüísticas, tienen un efecto positivo sobre el interés y la motivación de los alumnos, lo que provoca su implicación y participación en diferentes actividades. De esta manera apoyan un enfoque más comunicativo, creativo y lúdico de la enseñanza. Asimismo, detectan las necesidades de los alumnos, sacan a la luz sus conocimientos previos y proporcionan la información cultural auténtica y contacto con la lengua real, actual y contextualizada.

Sobre las desventajas, la autora señala que esos materiales

[...] se reflejan en estructuras difíciles y desconocidas que puedan presentar, en un léxico novedoso y en temas no relevantes o no apropiados para las necesidades y el nivel de los alumnos. Sin embargo, para una comprensión global del contenido no es necesario entender cada elemento del mensaje, sino que el alumno debe aprender a orientar su atención hacia lo que le interesa y saber seleccionar la información relevante e ideas principales (le pueden ayudar fotos, ilustraciones, gestos, entonación, etc.) (Andrijević, 2012, p. 161).

Tratándose específicamente de la evaluación auténtica, Vallejo Ruiz y Molina Saorín (2014, p. 11) afirman que “la evaluación auténtica abre nuevas perspectivas a una de las tareas docentes más complejas y difíciles de desarrollar, como es el caso de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos”.

Acerca de las características comunes en las evaluaciones auténticas, Herman et al. (1992, p. 13) aportan las siguientes:

- Pida a los estudiantes que realicen, creen, produzcan o hagan algo.
- Estimule el pensamiento de alto nivel y las habilidades de resolución de problemas.

- Utilice tareas que representen actividades instructivas significativas.
- Invoque aplicaciones del mundo real.
- Las personas, no las máquinas, realizan la calificación, utilizando el criterio humano.
- Exija nuevos roles instructivos y de evaluación para los docentes.⁸⁹

Según Vallejo Ruiz y Molina Saorín (2014, p. 14), hay diversos enfoques asociados a la evaluación auténtica: “la evaluación alternativa, *performance assessment*, la evaluación basada en problemas y la evaluación formativa”. A partir de ello, la evaluación auténtica, vinculada a las prioridades del currículo, busca evaluar necesariamente lo que se hace, identificando la coherencia entre lo conceptual y lo procedimental, de igual manera que conduce a la congruencia entre enseñanza y evaluación en contextos distintos.

Para una evaluación realmente auténtica, Vallejo Ruiz y Molina Saorín (2014) aseguran que se debe conectar la experiencia educativa con temas relevantes de la vida de los estudiantes, sea del ámbito personal, social o profesional. Para diseñar evaluaciones auténticas, los autores orientan el siguiente:

- Explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y acciones complejas, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria.
- Seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales —en términos de los aprendizajes más importantes— y, de esta manera, conjugar la enseñanza con la evaluación.
- Proporcionar a los alumnos los apoyos necesarios para que comprendan y realicen la actividad, así como para entender las expectativas existentes en función del nivel de logro esperado.
- Comunicar con claridad las expectativas de ejecución en términos de criterios consensuados con el grupo, mediante los cuales se juzgará dicha ejecución, al tiempo que

⁸⁹ Traducción propia: “Ask students to perform, create, produce, or do something. Tap higher-level thinking and problem-solving skills. Use tasks that represent meaningful instructional activities. Invoke real-world applications. People, not machines, do the scoring, using human judgment. Require new instructional and assessment roles for teachers”.

se deben generar las condiciones y mecanismos necesarios que permitan registrar el avance de los alumnos.

- Incluir espacios de reflexión en torno a los aprendizajes logrados, a la enseñanza que los posibilitó y a los mecanismos de evaluación que se emplearon, recuperando posteriormente dichas reflexiones como elementos de realimentación y propuestas para la mejora (Vallejo Ruiz & Molina Saorín (2014, p. 18).

De esta manera al sintetizar la definición de evaluación auténtica, Ahumada Acevedo (2005, p. 41) confirma que esta

plantea nuevas formas de concebir las estrategias y los procedimientos evaluativos, muy diferentes de los que han predominado en nuestros sistemas educativos. Se trata de una evaluación centrada fundamentalmente en procesos más que en resultados, e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y, por ende, utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de la educación formal.

Ahumada Acevedo (2005, p. 44) nos comparte un cuadro comparativo entre el enfoque evaluativo tradicional y el auténtico:

Tabla 15

Comparación entre un enfoque evaluativo tradicional y el enfoque auténtico

	Evaluación tradicional	Evaluación auténtica
1. Función principal	Certificar o calificar los aprendizajes	Mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje
2. Relación con el aprendizaje	Paralela al proceso de aprendizaje	Consustancial al aprender
3. Información requerida	Evidencias concretas de logro de un aprendizaje	Evidencias y vivencias personales
4. Tipo de procedimientos	Pruebas orales o escritas Pautas de observación rígidas	Múltiples procedimientos y técnicas
5. Momento que se realiza	Al finalizar un tema o una unidad (sumativa)	Asociada a las actividades diarias de enseñanza y de aprendizaje (formativa)
6. Responsable principal	Procedimiento unidireccional externo al alumno (heteroevaluación)	Procedimiento colaborativo y multidireccional (auto y coevaluación)
7. Análisis de los errores	Sancionan el error	Reconocen el error y estimulan su superación

8. Posibilidades de logro	Permite evaluar la adquisición de determinados conocimientos	Permite evaluar competencias y desempeños
9. Aprendizaje situado	Por lo general no le preocupa o desconoce el contexto en que ocurre el aprendizaje	Considera los contextos en donde ocurren los aprendizajes
10. Equidad en el trato	Distribuye a los alumnos en estratos creando jerarquías de excelencia	Procura que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad
11. Reconocimiento al docente	Fuente principal de conocimiento	Medido entre los conocimientos previos y los nuevos

Nota: recuperado de Ahumada Acevedo (2005, p. 44)

En un escenario ideal de nuestra sociedad, podríamos afirmar que la evaluación tradicional era, de manera general, lo que ocurría en los salones de clase del pasado y que ahora evaluamos de manera auténtica, con una visión más formativa en la que el error puede servir de estímulo para el aprendizaje y también que evaluamos de manera dialógica. No obstante, la evaluación tradicional, desafortunadamente, sigue predominando en nuestros sistemas educativos.

En definitiva, la utilización de materiales didácticos con fines pedagógicos es una estrategia válida para algunas instituciones educativas. La dinámica laboral de algunos docentes, sirven de ejemplo los profesores de la educación básica de Brasil, es bastante exigente. La carga horaria de horas de clase al día puede ser significativa, ocasionando la falta de disponibilidad de tiempo para dedicarse a otras demandas docentes, como la planificación didáctica y el desarrollo de materiales. En estos contextos, el libro didáctico puede convertirse en una opción. Una propuesta para esos casos sería mezclar el libro didáctico con materiales auténticos. Es decir, utilizar textos, vídeos, diálogos extraídos de contextos reales del habla y de la escrita, puede posibilitar que nos acerquemos a lo máximo del ELA en su contexto real de uso.

3.3.10. *Practicidad o practicabilidad: lo que está a nuestro alcance*

¿Qué significa practicabilidad? ¿Este concepto interviene en nuestra profesión? ¿De cuánto tiempo dispones (formalmente) para planificar y corregir tareas e instrumentos de evaluación? Conforme al Diccionario de la RAE, “*practicabilidad*” significa “cualidad de practicable”. Para que nosotros como profesores de ELA consigamos realizar todo lo necesario para ejercer nuestra profesión (planificar, desarrollar y corregir actividades y tareas, establecer procesos evaluativos e instrumentos de evaluación) ¿el tiempo que disponemos está en conformidad?

En 2022, Bachman y Palmer mencionan que para desarrollar y emplear una evaluación se hacen necesarios ciertos recursos, a saber, “la diferencia entre los recursos que se requerirán para el desarrollo y uso de una evaluación y los recursos que estarán disponibles para estas actividades (p. 333).⁹⁰ Los autores inclusive elaboraron una figura que describe mejor este concepto.

Figura 20

Practicabilidad

Practicidad/Practicabilidad	=	Recursos disponibles	-	Recursos necesarios

- Si los Recursos disponibles $\geq$ Recursos necesarios, entonces la practicidad es *positiva* y la evaluación es práctica.
- Si los recursos disponibles $<$ Recursos necesarios, entonces la practicidad es *negativa* y la evaluación no es práctica.

Nota: recuperado de Bachman y Palmer (2022, p. 333).⁹¹

Otra definición para practicidad o practicabilidad es la que aportan Brown y Abeywickrama (2018, p. 28), en la que afirman que “la practicidad se refiere a las cuestiones logísticas, prácticas y administrativas que implica la elaboración, la entrega y la calificación de un instrumento de evaluación”.⁹² Es posible inferir que muchos son los factores que pueden influir, positivamente o negativamente, en la elaboración y aplicación de un instrumento evaluativo, como por ejemplo los recursos disponibles o no para realizarlo.

Específicamente sobre la practicidad de un test, Brown y Abeywickrama (2018, p. 28) consideran los siguientes aspectos:

- se mantiene dentro de los límites presupuestarios
- puede ser completado por el candidato dentro de los límites de tiempo apropiados

⁹⁰ Traducción propia: “as the difference between the resources that will be required in the development and use of an assessment and the resources that will be available for these activities”.

⁹¹ Traducción propia: “Practicality = Available Resources – Required resources. If Available resources $\geq$ Required resources, then Practicality is positive, and the assessment is practical. If Available resources $<$ Required resources, then Practicality is negative, and the assessment is not practical”.

⁹² Traducción propia: “Practicality refers to the logistical, down-to-earth, administrative issues involved in making, giving, and scoring an assessment instrument”.

- tiene instrucciones claras para la administración
- utiliza apropiadamente los recursos humanos disponibles
- no excede los recursos materiales disponibles
- considera el tiempo y el esfuerzo involucrados tanto para el diseño como para la calificación⁹³

Si tratamos el proceso de evaluación de forma global, podemos interpretar que las orientaciones dadas anteriormente por Brown y Abeywickrama pueden ser aplicadas también para otros instrumentos evaluativos aparte de los test. Incluso nosotros como docentes debemos estar atentos a los recursos de los que nuestros alumnos disponen para desarrollar lo exigido, ya que, por ejemplo, en zonas de clases sociales económicamente más desfavorecidas, la falta de recursos físicos como internet o computadoras pueden ser un obstáculo.

Según Damacena-Dutra y Borges-Almeida (2024), la practicidad no se refiere únicamente a la facilidad o a la sencillez del uso de instrumentos evaluativos, sino a en que paso un proceso de evaluación es factible y viable, es decir, para que realmente sea práctico, es necesario que los costes y el tiempo estén dentro del límite establecido.

De acuerdo con Retorta y Marochi (2018), una evaluación adecuada, en concordancia con el principio de la practicidad, debe centrarse dentro del límite del tiempo y de presupuestos disponibles (en alineamiento con Brown & Abeywickrama, 2018 y Damacena-Dutra y Borges-Almeida, 2024), resultando asimismo una excelente relación entre costes y beneficios.

Bachman y Damböck (2018) llaman la atención en la practicabilidad efectivamente en el contexto de clase de idiomas, pues es importante que la evaluación sea práctica. Ellas detallan que el acto de diseñar procesos o instrumentos evaluativos implica varias actividades, como el desarrollarlos, administrarlos a los alumnos, registrar sus desempeños, además de informar a los involucrados en el proceso.

En realidad, en el contexto de salón de clase, el tiempo puede ser considerado uno de los factores más importantes para el concepto de practicabilidad, por lo que tanto la institución como el profesor deberían centrarse en este principio al desarrollar los procesos evaluativos e instrumentos. Lo prudente sería que los profesores planificáramos nuestros procesos evaluativos, en conjunto con los instrumentos evaluativos, de acuerdo con nuestros contextos (físicos y sociales, por ejemplo) y

⁹³ Traducción propia: “* stays within budgetary limits * can be completed by the test-taker within appropriate time constraints * has clear directions for administration * appropriately utilizes available human resources * does not exceed available material resources * considers the time and effort involved to both design and score”.

nuestras condiciones reales de aplicabilidad de los instrumentos evaluativos. Sin embargo, algunas instituciones educativas nos exigen más de lo que conseguimos cumplir dentro de nuestra carga horaria y, como necesitamos del vínculo laboral, trabajamos más horas de las que nos pagan.

Otro factor que influye en la practicabilidad son los recursos físicos. En el contexto de Brasil, podemos afirmar que las instituciones educativas son bastante heterogéneas. En cuanto a las instituciones públicas, la realidad entre las grandes ciudades y las ciudades del interior es muy distinta.

En muchas instituciones del interior, con poca inversión del gobierno, los salones de clase carecen de techo y cuentan solamente con sillas, mesas y pizarras. Los sueldos de los profesores son inadecuados y tanto profesores como alumnos no cuentan con muchos recursos. Con la pandemia de COVID-19, las discrepancias entre clases sociales en Brasil resultaron más evidentes⁹⁴.

Por consiguiente, tenemos que adecuarnos a los recursos disponibles, en otros términos, solicitar tareas, actividades o instrumentos de evaluación que exigen herramientas digitales, por ejemplo, es primordial que estemos seguros de que nuestros alumnos poseen acceso a esos recursos. En cuanto al tiempo, considerado uno de los recursos más valiosos de los que disponemos, debemos considerar actividades e instrumentos de evaluación que estén de acuerdo con el tiempo que tenemos a disposición, o sea, el tiempo remunerado para estos trabajos. Muchas veces, puede no ser el recomendado, pero puede ser lo que realmente conseguimos hacer con el tiempo que nos entregan.

En la próxima sección entraremos en la cuestión de la evaluación y la psicometría, tratándose del segundo bloque de los cuatro que serán abordados en este capítulo. Temas como Teoría Clásica de los Test (TCT) y Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), constructo y descriptores, validez y confiabilidad serán abordados.

⁹⁴ El documental “*Desconectados: os impactos da pandemia na educação brasileira*” aclara la realidad del contexto educativo de muchas familias brasileñas en el auge de la pandemia de COVID-19: <https://www.youtube.com/watch?v=yGFxVyQ6eK0>.

3.4. Evaluación y psicometría

Para ocupar una plaza de empleo público o en una universidad, por ejemplo, generalmente, tenemos que aprobar un examen o exámenes. Detrás del desarrollo de estos exámenes, hay una estructura bastante compleja, ya que desarrollar exámenes para fines clasificatorios se trata de una ciencia.

Será que todos nosotros tenemos conocimiento sobre: ¿Qué es psicometría? ¿Para qué sirve? ¿Cómo se mide algo que no se puede ver? De acuerdo con García (1993, p. 5),

La Psicometría es una disciplina metodológica, dentro del área de la Psicología, cuya tarea fundamental es la medición o cuantificación de las variables psicológicas con todas las implicaciones que ello conlleva, tanto teóricas (posibilidades y criterios de medición) como prácticas (cómo y con qué se mide).

La psicometría nos trae la posibilidad de medir lo que no conseguimos observar, como la inteligencia, o la ansiedad, así como el si somos o no aptos para algo y si poseemos el conocimiento esperado para ocupar determinadas plazas. Tales conocimientos, utilizados para exámenes de gran escala, puede ayudarnos bastante en el contexto de salón de clase, obviamente adaptándolos, como los conceptos de validez, confiabilidad, constructo y descriptores que serán dilucidados más adelante, y que también pueden contribuir para la LEL de los profesores de ELA.

Los aspectos técnicos de la evaluación educacional se basan firmemente en la psicometría, a saber, “campo de estudio que se ocupa de la teoría y la técnica de la medición psicológica, incluida la medición de conocimientos, habilidades, actitudes, rasgos de personalidad y la medición educativa (Bazán, 2018, p. 140).⁹⁵ El autor añade dos tareas principales en investigaciones de esta área: a) creación de instrumentos y procedimientos de medición, y b) composición y perfeccionamiento de enfoques teóricos y prácticos pretendiendo la medición.

Efectivamente, es posible afirmar que

los psicometristas son científicos involucrados en el diseño de test para intentar medir diferentes características humanas, y el área ha experimentado un rápido crecimiento y especialización desde su creación -lo que requiere una formación interdisciplinaria tanto en

⁹⁵ Traducción propia: “campo de estudo relacionado com a teoria e técnica da medição psicológica, incluindo a medição de conhecimentos, habilidades, atitudes, traços de personalidade e a medição educacional”.

aspectos cuantitativos (principalmente formación estadística) como aspectos cualitativos (principalmente Psicología y Educación) (Bazán, 2018, p. 140).⁹⁶

A partir de ello, observaremos algunos conceptos y preceptos de la psicometría que pueden contribuir al proceso evaluativo del docente de salón de clase, así como para el desarrollo de LEL de esos docentes. Principalmente si nosotros, profesores de ELA, actuamos en el contexto de la preparación de alumnos para exámenes de gran escala o de certificación, pues ambos tipos se basan en la psicometría para desarrollar los test y atribuir calificaciones. Es decir, comprender cómo funcionan puede contribuir a una mayor efectividad del proceso de enseñanza.

3.4.1. Teoría Clásica de los Test (YCT) y Teoría de Respuesta al Ítem (TRI): una breve reseña

Sería interesante si reflexionáramos sobre cómo las teorías de los test pueden influir en nuestras clases, ¿será que nosotros profesores sabemos de qué se trata eso? ¿Qué es la Teoría Clásica de los Test (TCT) y la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI)? En realidad, tales teorías, al principio, fueron desarrolladas para estructurar y perfeccionar las evaluaciones de desempeño en test estandarizados. Ampliar nuestro conocimiento sobre tales conceptos puede contribuir para que los profesores de salón de clases preparemos mejor a nuestros alumnos para dichos retos, si fuera el caso.

También llamado modelo clásico de los test, la TCT es un enfoque de la psicometría que tiene como objetivo tanto predecir las respuestas de las pruebas, como medir la dificultad del ítem o la capacidad del participante. Su objetivo principal es comprender y mejorar la confiabilidad de los test (Bazán, 2018). El autor agrega que este modelo se basa en tres ideas principales: el reconocimiento de errores de medida; que el error es una variable aleatoria; y que por medio de una determinada medida de correlación es posible valorar la verdadera puntuación: Puntuación observada = puntuación real + error.

Por otra parte, también conocida como modelos de respuesta al ítem, la TRI, se centra en predecir si una persona selecciona un ítem específico (de manera correcta o no), en lugar de calcular su puntuación total, es decir, describe cómo el rasgo latente de un individuo (en este caso una variable no observable), y/o las características del ítem se relacionan con las respuestas a los ítems, a través de un modelo probabilístico determinado (Bazán, 2018).

⁹⁶ Traducción propia: “psicometristas são cientistas envolvidos no planejamento de testes para tentar medir diferentes características humanas, e a área sofreu um rápido crescimento e especialização desde a sua criação – o que requer uma formação interdisciplinar tanto de aspectos quantitativos (principalmente formação estatística) quanto de aspectos qualitativos (principalmente Psicologia e Educação)”.

Sobre ambas teorías, Bazán (2018) afirma que, si bien en la práctica, la TCT sigue siendo utilizada, la TRI sería la más utilizada en el contexto de la evaluación. En el contexto educacional, es posible encontrar la utilización de esos modelos, como, por ejemplo, P. de Sousa et al. (2018) afirman que, a diferencia de la TCT, la TRI no considera la puntuación total de los aciertos, pero sí la probabilidad de un individuo de contestar cada ítem correctamente. Asimismo, Fonseca (2023) señala que la TRI considera el estándar del candidato, pues espera que conteste los ítems con un nivel de dificultad menor a su nivel de competencia, y que conteste incorrectamente los de dificultad mayor, es decir, que haya coherencia entre las respuestas.

P. de Sousa et al. (2018) mencionan que a partir de un manual o guía de desarrollo de ítems - en el caso de su investigación utilizaron la *Guia de Elaboração e Revisão de Itens do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)*⁹⁷, que fue originariamente diseñado para la elaboración de exámenes de gran escala en Brasil- se valieron de la TRI como instrumento para medir las habilidades de los alumnos, así como el desarrollo y validación de los ítems para que fuera creado un banco de datos para la ideación de simulados -con objetivo de preparar los alumnos para el ENEM y, con eso, permitir tanto a profesores como a los alumnos diagnosticar el desempeño.

Comparando los dos modelos -TCT y TRI-, P. de Sousa et al. (2018) defienden que un profesor al evaluar a sus alumnos siguiendo los criterios de la TRI, amplía su forma de diagnosticar rendimientos individuales y colectivos, además de favorecer la comprensión sobre las dificultades que los ítems presentan o comparar las habilidades desarrolladas. De esa forma, complementan que, al verificar esas dificultades, el profesor podrá elaborar y planificar mejor sus acciones ofreciendo más calidad a sus alumnos.

Del mismo modo, Moreira Junior (2014) afirma que la TRI es una herramienta estadística poderosa que surgió para sanar algunas de las necesidades no contempladas en la TCT, principalmente la imposibilidad de comparar grupos de estudiantes que contestan diferentes test, por ejemplo. Específicamente en el contexto educativo, el autor describe dos utilidades posibles: analizar un único test y un grupo de estudiantes que lo contestaron; o considerar dos o más test y dos o más grupos de estudiantes que los contestaron.⁹⁸

Finalmente, las teorías mencionadas anteriormente no surgieron con el propósito de contribuir directamente al campo de la evaluación del aprendizaje, pero con las debidas adaptaciones, pudieron contribuir a la LEL de los docentes de manera general. En el caso específico de la enseñanza de

⁹⁷ Es posible acceder a la guía en la siguiente dirección electrónica: https://docs.ufpr.br/~aanjos/CE095/guia_elaboracao_revisao_itens_2012_INEP.pdf.

⁹⁸ Para que se vea un ejemplo palpable de cómo utilizar la TRI en contextos educacionales, Moreira Junior (2014) nos ofrece modelos de respuesta al ítem en su artículo disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4675/467546183006.pdf>.

lenguas, los exámenes de certificación encontraron en esas teorías y modelos la solución para contabilizar los resultados de sus candidatos (SIELE, DELE, CELU, por ejemplo), pero nosotros como docentes de ELA que preparamos candidatos para tales exámenes o para el ingreso en las universidades, conocer sobre ese universo, sobre cómo son preparados y tratados, puede contribuir a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, es decir, podemos instruir mejor a nuestros alumnos.

3.4.2. Constructo y descriptores: su aplicabilidad en el salón de clases

¿Será que nosotros docentes de ELA sabemos qué significa constructo? ¿Para qué sirve? ¿Qué son los descriptores y cuál es la importancia de evaluar con base en ellos? Conocer y reflexionar sobre tales indagaciones puede impulsar el desarrollo de la LEL.

De los conceptos relacionados con la LEL, el concepto de constructo puede ser considerado uno de los más complejos de comprender, pues se trata de algo bastante abstracto y es fundamental que el docente sepa cuáles son los constructos con que está trabajando. Pero es fundamental que los profesores, sean de ELA o no, sepan sobre qué base de constructo están trabajando, y, de esa manera, alcancen el objetivo principal ya establecido.

De acuerdo con el glosario del Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE) “constructo” se refiere a “Construcción teórica abstracta descrita de tal forma que pueda ser medida o evaluada (por ejemplo, la habilidad de interacción oral)”. Básicamente, en el contexto de las lenguas, puede ser relacionado a las habilidades que desarrollarán los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lengua meta.

Una de las conceptualizaciones más aceptadas es la de Ebel y Frisbie (1991, p. 108):

El término constructo se refiere a un constructo psicológico, una conceptualización teórica sobre un aspecto del comportamiento humano que no se puede medir ni observar directamente. Algunos ejemplos de constructos son la inteligencia, la motivación para el desempeño, la ansiedad, el rendimiento, la actitud, el dominio y la comprensión lectora.⁹⁹

E. Silva (2023) también contribuye a la definición de constructo afirmando que este es un concepto abstracto no siendo posible medirlo de forma directa, pues no hace alusión a una característica observable. El autor complementa que, en el contexto específico de la evaluación, los

⁹⁹ Traducción propia: “*The term construct refers to a psychological construct, a theoretical conceptualization about an aspect of human behavior that cannot be measured or observed directly. Examples of constructs are intelligence, achievement motivation, anxiety, achievement, attitude, dominance, and reading comprehension.*”

constructos surgen de alguna teoría, argumentos teórico-metodológicos y que los aspectos a evaluar, que fueron decididos por los diseñadores de exámenes, es lo que forma el constructo a ser considerado.

Sobre los aspectos de constructos, variables psicológicas que no es posible observarlas, Soler Cárdenas (2013, pp. 87-88) las caracteriza en cuatro:

- 1) El sujeto que mide, diseña, valida, implementa y aplica el instrumento de medida.
- 2) Las condiciones bajo las cuales se efectúa el proceso de medición
- 3) El instrumento de medición, que se desea sea estable con respecto a los resultados que proporciona.
- 4) El sujeto medido

Sobre esta última característica, el autor defiende que los que responden a los test no solamente los contestan, sino que hay varios procesos involucrados, como pensar, actuar, decidir, interpretar, crear o producir. Es decir, es un proceso que implica interacciones sociales entre el usuario que responde y el contexto demandante, además de satisfacer demandas (Soler Cárdenas, 2013). Para medirlos, el autor propone tres aspectos: 1. Definición; 2. Desarrollo de test en el que los ítems pasan a ser variables observables; y 3. Creación de una escala de medición.

Soler Cárdenas (2013) dispone que para definir constructos se hace necesario una serie de comportamientos perceptibles, como una conducta específica, y que se relaciona a una realidad observada. De esta manera, los siguientes aspectos deben ser considerados: a) Análisis de contenidos; b) Revisión de investigaciones publicadas; c) Incidentes críticos (patrones característicos); d) Observación natural; y e) Juicio de expertos.

Trayendo ese concepto originario en las evaluaciones de gran escala, Scaramucci (2011) trae un ejemplo que puede ser considerado para el contexto evaluativo de salón de clase. Por ejemplo, un test que contiene ítems de selección múltiple puede ser irrelevante al constructo que fue anteriormente establecido, como, en concreto, si fuera el enfoque comunicativo de la lengua meta.

Según Delmastro y Salazar (2007), en un determinado momento de nuestra historia, más precisamente en la década de 60 e inicio de los 70, se da el surgimiento del enfoque comunicativo, incorporando aspectos sociales y discursivos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas adicionales. Tal enfoque trajo consigo nuevos constructos en la teoría y la práctica de la enseñanza de idiomas, de la misma forma que la enseñanza por procesos, necesidades y situaciones comunicativas y el enfoque en la competencia comunicativa.

Por lo que se refiere a en qué constructos y descriptores debemos basarnos, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCE) fue un documento que contribuyó de forma expresiva tanto para docentes, como para contextos educacionales en su conjunto en los que las lenguas adicionales se hacen presentes. Fundamentalmente, el MCE (2001) se trata de un proyecto europeo de políticas lingüísticas del Consejo de Europa en el que se objetivó unificar las directrices de enseñanza y aprendizaje de lenguas específicamente en el contexto europeo, puesto que el documento pasó a ser adoptado como parámetro también fuera de Europa.

En su documento originario de 2001, se afirma que el Marco se ocupa de la *validez*¹⁰⁰ y especifica que

Se puede decir que una prueba o un procedimiento de evaluación tiene validez en la medida en que pueda demostrarse que lo que se evalúa realmente (el constructo) es lo que, en el contexto en cuestión, se debería evaluar que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos o candidatos que realizan el examen (MCE, 2001, p. 177).

En ese mismo documento, el MCE también cumple con la función de detallar descriptores del dominio lingüístico -cuya función es esencialmente especificar actividades precisas, es decir, niveles definidos de habilidad al llevar a cabo determinadas tareas (Anejo A del MCE, 2001). Pero en 2020, el MCE pasa por una actualización y el documento nos brinda diversas escalas de descriptores. A modo de ejemplo, la Figura 21 retrata descriptores para especificar el alcance lingüístico general de alumno o candidato del examen, competencia específica perteneciente al gran grupo de competencias comunicativas de la lengua.

¹⁰⁰ Tema que será tratado en la próxima sección.

Figura 21

Alcance lingüístico general

	Alcance lingüístico general
C2	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de una amplia variedad de recursos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No muestra limitación alguna respecto a lo que se quiere decir.
C1	Usa una amplia cantidad de estructuras gramaticales complejas de forma adecuada y con considerable flexibilidad. Elige una formulación adecuada de una amplia variedad de recursos lingüísticos para expresarse con claridad, sin tener que limitar lo que quiere decir.
B2	Se expresa con claridad sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de una variedad de recursos lingüísticos lo bastante amplia como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, sin evidenciar la búsqueda de palabras/signos y utilizando estructuras sintácticas complejas para conseguirlo.
B1	Dispone de una variedad de recursos lingüísticos lo bastante amplia como para describir situaciones impredecibles, para explicar la información principal de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y el cine. Dispone de un repertorio lingüístico lo bastante amplio para desenvolverse y de suficiente vocabulario para expresarse con algunas vacilaciones y circunloquios sobre temas como la familia, sus aficiones e intereses, el trabajo, viajes y acontecimientos actuales, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras/signos. Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas (por ejemplo, datos personales, rutinas diarias, deseos y necesidades, peticiones de información). Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de unas/os pocas/os palabras/signos y fórmulas memorizadas/os para hablar de sí mismo/a y de otras personas, de a qué se dedica, de los lugares, de las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suele incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco habitual.
A1	Tiene un repertorio muy básico de expresiones relativas a datos personales y a necesidades concretas. Utiliza algunas estructuras básicas en oraciones de una sola cláusula con alguna omisión o reducción de elementos.
Pre-A1	Utiliza palabras/signos aisladas/os y expresiones básicas para dar información sencilla sobre sí mismo/a.

Nota: recuperado de MCE (2020, pp. 144-145).

Una vez más es posible comprender que el desarrollo de la LEL, con el conocimiento y reflexión adecuados sobre qué son constructo y descriptores, contribuye a la formación de un profesor coherente en su praxis, que puede evaluar sus alumnos teniendo como objetivo principal alcanzar el constructo propuesto y que los descriptores puedan ayudar a evaluar las habilidades de sus alumnos de una manera justa y coherente. Es decir, tenemos que saber cómo medir o dimensionar el conocimiento de nuestros alumnos, pero ¿de qué manera? Utilizando procesos e instrumentos evaluativos coherentes. Entonces, se hace bastante importante que los docentes tengan esta definición bastante aclarada para elegir los instrumentos evaluativos adecuados y que tengan la consciencia

sobre qué constructos y descriptores deben desarrollar para que sus procesos de enseñanza y aprendizaje los cumplan de la mejor manera.

3.4.3. Validez y su relación con la evaluación del aprendizaje

La conceptualización de validez también surgió en el contexto también de exámenes de gran escala. No obstante, este concepto puede contribuir a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en contextos educativos, de evaluación para el aprendizaje. Pero ¿será que los profesores sabemos qué significa validez? ¿Cómo podemos aplicarlo en los contextos de salón de clase? ¿Cómo sería un instrumento evaluativo válido? Son reflexiones sustanciales para que podamos desarrollar aún más nuestra LEL.

Empecemos, por lo tanto, con la definición de validez. De acuerdo con el glosario del SICELE (2024), “validez” es la “consistencia en la interpretación de los resultados de una evaluación, la cual presenta conclusiones que muestran pertinencia y concordancia con los atributos, propósitos y procedimientos elaborados previamente”.

Sin embargo, ya en 1927, Kelley, responsable de iniciar definiciones de validez (Toffoli, 2016; Melo, 2023), aclaraba aspectos de la validez. Según él, uno de los aspectos de la validez de un test depende de la opinión de personas competentes para juzgar cuáles son las funciones que se quieren medir con las determinadas cuestiones, instrucciones, tiempo... Al final de proceso, los grados de éxito y fracaso pueden evidenciar si el test es realmente válido para el propósito anteriormente establecido.

En 1987, Henning abordaba también la cuestión de la validez. El autor afirmó que quizás la primera pregunta al desarrollar un test debería ser ¿“Para qué se va a utilizar el test?”¹⁰¹; y otra pregunta siguiente sería “¿El contenido del test es coherente con el objetivo establecido para el cual se está administrando el test?”¹⁰² (p. 10); Si se trata de un test de rendimiento, Henning (1987) asegura que este debe reflejar con precisión el nivel en el que los estudiantes han dominado el contenido, es decir, el test no debe contener temas no abordados. Para el autor, el recelo, al principio, es que el test mida correctamente lo que propuso medir.

Fundamentalmente, para Henning (1987, p. 89),

La validez en general se refiere a la idoneidad de un test dado o de cualquiera de sus componentes como medida de lo que se supone que mide. Se dice que un test es válido en la

¹⁰¹ Traducción propia: “What is the test going to be used for?”.

¹⁰² Traducción propia: “Is the content of the consistent with the stated goal for which the test is being administered?”.

medida en que mide lo que se supone que mide. De ello se deduce que el término *válido*, cuando se utiliza para describir una prueba, normalmente debería ir acompañado de la preposición *para*. Por tanto, cualquier prueba puede ser válida para algunos fines, pero no para otros (énfasis del autor).¹⁰³

Después de más de 30 años de la definición de Kelley (1927), Messick (1989, p. 13) pone a disposición la definición de validez considerada por Toffoli et al. (2016) una manera de comprender mejor este concepto en la actualidad: “La validez es un juicio evaluativo integrado del grado en que la evidencia empírica frente a fundamentos teóricos respalda la adecuación y conveniencia de inferencias y acciones basadas en puntajes de test u otros modos de evaluación”.¹⁰⁴

Messick (1989) señala algunos puntos elementales sobre la validez. En términos generales, afirma que lo que se debe validar no es el test en sí mismo, sino las inferencias que derivan de las puntuaciones u otros indicadores, como la interpretación de esas puntuaciones y sobre qué implicaciones conllevan para la interpretación, además de referirse que la validez es una cuestión de grado, no de todo o nada.

Por otro lado, validez para Bachman (1990) es un concepto unitario que siempre va a referirse al grado que la evidencia encontrada sostiene las inferencias sacadas a partir de las puntuaciones obtenidas. La autora afirma que los expertos en medición generalmente recurren a tres métodos para establecer la validez: criterio, contenido y constructo. Sobre esta discusión, Melo (2023) explica que cuando se trata de *contenido*, se comprende que es la forma de obtener evidencias sobre los conocimientos evaluados; luego el *constructo* es la táctica que transforma procesos abstractos a un plan material y tangible; finalmente el *criterio* que está relacionado con el tamiz que compara los evaluados o el entorno a la evaluación.

En 1999, Chapelle alude, que será mencionado más tarde por Scaramucci (2011), a que el concepto de validez está cambiando con el tiempo, pues otros aspectos de la lengua vienen siendo considerados. La autora asegura que la definición de validez puede afectar directamente los usuarios de test de idiomas, pues influye sobre qué factores son determinantes para un buen o mal test.

Scaramucci (2011), sobre el concepto de validez, sostiene que es tan primordial para la evaluación que sería casi que imposible investigarla o practicarla sin tenerlo en cuenta. Por

¹⁰³ Traducción propia: “Validity in general refers to the appropriateness of a given test or any of its component parts as a measure of what it is purported to measure. A test is said to be valid to the extent that it measures what is supposed to measure. It follows that the term valid when used to describe a test should usually be accompanied by the preposition for. Any test then may be valid for some purposes, but not for others”.

¹⁰⁴ Traducción propia: “Validity is an integrated evaluative judgment of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of inferences and actions based on test scores or other modes of assessment”.

motivación de los progresos sobre la evaluación del desempeño, que presuponen la evaluación del uso del lenguaje en contextos reales y sociales, el sentido y el alcance de la validez viene siendo problematizados. Según la autora, la visión tradicional de la validez es tenida como la cualidad de un test, un criterio para que sea aceptado.

Sobre esos cambios en las definiciones de validez, Chapelle (1999) hace un resumen sobre los contrastes entre las concepciones del pasado y de qué manera se modificaron con el paso del tiempo.

Tabla 16

Resumen de los contrastes entre las concepciones pasadas y en curso de validación

Pasado	En curso
La validez era considerada una <i>característica de un test</i> : el grado en que un test mide lo que se supone que debe medir.	La validez pasó a ser considerada un <i>argumento</i> relativo a la interpretación y uso de los test: el grado en que se pueden justificar las interpretaciones y los usos de los test.
La confiabilidad era tenida por distinta y una <i>condición necesaria para la validez</i> .	La confiabilidad puede verse como un <i>tipo de evidencia de validez</i> .
La validez a menudo se establecía mediante <i>correlaciones</i> de un test con otros.	La validez es cuestionada sobre la base de varios tipos de <i>fundamentos y evidencias</i> , incluidas las consecuencias de los test.
La validez de constructo era valorada como uno de los <i>tres tipos de validez</i> (contenido, relacionada con el criterio y constructo).	La validez llega a ser un <i>concepto unitario</i> que tiene por elemento central la validez de constructo (la evidencia relacionada con el contenido y el criterio se puede utilizar como evidencia sobre la validez de constructo).
El establecimiento de la validez fue considerado parte del ámbito de los <i>investigadores de test</i> responsables por el desarrollo de test a gran escala y de alto riesgo.	Justificar la validez del uso de los test ahora es responsabilidad de <i>todos sus usuarios</i> .

Nota: recuperado de Chapelle (1999, p. 258) y énfasis de la autora.¹⁰⁵

¹⁰⁵ Traducción propia: Past - “Validity was considered a characteristic of a test: the extent to which a test measures what it is supposed to measure; Reliability was seen as distinct from and a necessary condition for validity; Validity was often established through correlations of a test with other tests; Construct validity was seen as one of three types of validity (the three validities were content, criterion-related, and construct) Establishing validity was considered within the purview of testing researchers responsible for developing large-scale, high-stakes tests. Current - Validity is considered an argument concerning test interpretation and use: the extent to which test interpretations and uses can be justified; Reliability can be seen as one type of validity evidence; Validity is argued on the basis of a number of types of rationales and evidence, including the consequences of testing; Validity is a unitary concept with construct validity as central (content and criterion-related evidence can be used as evidence about construct validity); Justifying the validity of test use is the responsibility of all test users”.

De acuerdo con Scaramucci (2011), la principal crítica sobre la visión tradicional de la validez es ser fraccionada e incompleta, pues tal concepto fue desarrollado por expertos en medidas con un enfoque psicométrico y, por ello, no consideraron las consecuencias sociales del uso de los resultados obtenidos -dimensiones políticas y sociales por tratarse de una práctica social.

A modo de ejemplo de un test válido para un determinado contexto y no válido para otro en un contexto de enseñanza y aprendizaje de ELA, podemos presentar dos contextos distintos: un centro de idiomas y una escuela de secundaria en Brasil. De manera general, los centros de idiomas tienen por propósito desarrollar las cuatro habilidades de una lengua adicional (hablar, leer, escuchar y escribir) de forma separada, ya las escuelas de secundaria, también de manera general, la enseñanza de una LA tiene por objetivo preparar a sus alumnos para exámenes de gran escala, específicamente para ingreso en universidades. Aunque, por ejemplo, los estudiantes de ambas instituciones tengan el mismo rango de edad y sean considerados del mismo nivel de acuerdo con el MCE, un test aplicado en un centro de idiomas puede no ser válido “para” una escuela de secundaria y viceversa, pues los objetivos pueden ser distintos (constructos distintos).

Saber reflejar si un instrumento evaluativo es válido “para” determinado contexto educativo, su diseño, o simplemente conocer los matices que permean el concepto de validez, forma parte del desarrollo de la LEL de los profesores de ELA. En otras palabras, diseñar un instrumento evaluativo válido demanda reflexionar sobre los otros dos procesos: de enseñanza y de aprendizaje; su propuesta debe ser la de evaluar justamente a lo que fue desarrollado a lo largo del periodo establecido, incluyendo niveles, tareas y contenidos pertinentes.

3.4.4. Confiabilidad o fiabilidad y el proceso de evaluación

Otro principio de la psicometría que puede contribuir para la LEL de profesores es la confiabilidad o fiabilidad. ¿Será que nosotros profesores sabemos qué significa confiabilidad/fiabilidad? ¿Nuestros instrumentos evaluativos son confiables? Encontrar respuestas para estas preguntas podría contribuir a un proceso evaluativo más justo.

Según el glosario del SICELE (2024), confiabilidad o fiabilidad se trata elementalmente del “grado de consistencia en los instrumentos aplicados, las puntuaciones obtenidas y las mediciones realizadas que sirven de base para llevar a cabo una evaluación; grado en que estos elementos están relativamente libres de errores”. Se trata de una definición más actual del término, pero más adelante mencionaremos autores cuyas investigaciones contribuyeron para llegar a lo que tenemos hoy.

Kelley (1927), ya mencionado por ser uno de los pioneros en conceptualizar validez, también dispone de conceptualizaciones sobre confiabilidad. El autor, sobre los dos conceptos, afirma que el

problema de la validez es si un test mide realmente lo que se propone medir, mientras que la confiabilidad es la de la precisión con la que un test mide realmente lo que mide.

Años después, en 1989, Feldt y Brennan afirmaron que la confiabilidad casi que invariablemente se refiere al elemento aleatorio del error, esto es, el coeficiente de confiabilidad que cumple el papel de cuantificar la confiabilidad en la que resume la consistencia o la inconsistencia entre varias mediciones que son propensas a errores. Los autores completan que en la medida en que el error se hace presente y se comporta aleatoriamente, hará que se produzcan distorsiones en la clasificación de los que respondieron dentro de un grupo y sombreará las verdaderas diferencias de puntuación entre ellos.

De acuerdo con Pasquali (2011), utilizando como sinónimo de confiabilidad el término *fidedignidad*, (de igual manera que Kelley, 1927 y Feldt & Brennan, 1989), afirma también que, tratándose de los test, se refiere a la característica que deben poseer, es decir, medir sin errores. El autor elucida que medir sin errores equivale a que el mismo test, que tiene por objetivo medir a los mismos usuarios que contestaron en ocasiones distintas, o test equivalentes, que van a medirlos en la misma ocasión, va a producir resultados idénticos.

Según Borges-Almeida (2023), la confiabilidad hace parte de los pilares de la evaluación educacional. La autora expone que el término se refiere al grado de consistencia de un instrumento evaluativo o de un método, y, cuando se trata específicamente de un instrumento, en qué medida ese instrumento es coherente para un proceso de medición riguroso de lo que conlleva evaluar y las diferentes versiones que pueden ser producidas con resultados aproximados.

Para que contribuya aún más a la comprensión del término, Toffoli et al (2016, p. 348) exponen que “el concepto de confiabilidad se refiere a la consistencia de los puntajes de evaluación. Eso significa que se espera que un individuo logre el mismo resultado independientemente de cuándo haya respondido al test”¹⁰⁶. Conforme a los autores, el grado de medición se hace inversamente asociado al grado de confiabilidad: mayor el error, menor la confiabilidad y viceversa. De hecho, las conclusiones basadas en un test de confiabilidad con resultados bajos tienen poco valor.

Toffoli et al. (2016) explican que algunos factores pueden afectar la confiabilidad de un test, como, por ejemplo, la severidad de los evaluadores (a título de ilustración, test escritos de desempeño). Los autores explican que cuando hay más de un evaluador, lo ideal sería que todos atribuyeran la misma puntuación, sin embargo, algunos factores pueden ocasionar discrepancias en las puntuaciones, sobre todo con relación a ítem abiertos; características individuales como formación

¹⁰⁶Traducción propia: “O conceito de confiabilidade refere-se à consistência dos escores de avaliação. Isso significa que é esperado que um indivíduo alcance o mesmo resultado independentemente da ocasião em que este respondeu ao teste.”

cultural, vivencias, expectativas o método de corrección, por ejemplo, pueden influir en el proceso de corrección.

Hay también otros efectos, además de del efecto de severidad (o se evalúa de forma muy exigente o de forma muy amena) que también pueden impactar en la confiabilidad de un test: efecto halo (los evaluadores no consiguen diferenciar un número de categorías distintas y evalúan basados en aspectos generales), efecto de tendencia central (atribuir calificaciones próximas del punto medio de la escala, evitando las extremidades) y efecto de aleatoriedad (el evaluador emplea una o más categorías de forma inconsistente comparado a los otros evaluadores) (Toffoli et al., 2016). Según los autores, las rúbricas, como ya vimos en la sección anterior, son capaces de garantizar mejores índices de confiabilidad, pues en ellas son utilizados criterios y descriptores de puntuación.

En la búsqueda de realizar un comparativo entre tres conceptos ya mencionados en temas anteriores (practicabilidad, validez y confiabilidad), Scaramucci (2011) afirma que la validez es abordada con relación a la confiabilidad y, muchas veces, también a la practicidad. La autora afirma que un test puede no ser válido sin antes ser confiable, pues para que sea válido, evaluar de manera consistente y con precisión son condiciones para que lo sea. Por ejemplo, si una prueba fuera corregida por dos evaluadores con notas extremamente diferentes, para ilustrar 0 y 10, se queda difícil elegir cuál de las puntuaciones considerar.

No obstante, también puede ocurrir al revés: una prueba puede ser confiable, pero no válida (Scaramucci, 2011). Un ejemplo en ELA sería que, en una prueba oral, el docente solicite a los estudiantes que hagan la lectura de un determinado texto; es posible que esa prueba sea confiable, pero afirmar que es válida, considerando el constructo de expresión oral en ELA, no sería posible. Expresarse en ELA o en otra lengua adicional va más allá de puramente leer, pues se trata de una habilidad mucho más compleja.

Sobre el ejemplo anterior, es importante mencionar que, aunque el docente hubiera solicitado a sus alumnos que hicieran una prueba oral considerada auténtica (una entrevista de empleo u otra situación próxima del contexto real de uso de habla), podría ser considerada válida, pero no sería factible aseverar la confiabilidad de la prueba, pues sería necesario establecer criterios para la atribución de puntuación, o, lo más recomendable, el uso de rúbricas.

En cuanto a las tensiones existentes entre estos tres conceptos (practicidad, validez y confiabilidad), con base en Scaramucci (2011), podemos observar con más claridad en la Figura 22.

Figura 22

Tensiones entre practicidad, validez y confiabilidad



Nota: basada en Scaramucci (2011).

Acerca de la Figura 22, si disminuyo la practicidad de mi test, la validez probablemente aumentará y viceversa, pues son inversamente correspondientes. Por otra parte, si aumento mi practicidad, mi confiabilidad también aumentará y viceversa, puesto que son directamente correspondientes. Finalmente, la tensión entre validez y confiabilidad son como practicidad y validez, inversamente correspondientes, si aumento mi validez, disminuyo mi confiabilidad y también lo contrario.

En el salón de clases, muchos pueden ser los factores que pueden afectar la confiabilidad de un test, como por ejemplo ruidos, la temperatura o la infraestructura. Por lo consiguiente, la confiabilidad de un test puede intervenir directamente en el rendimiento de nuestros alumnos. En definitiva, un profesor atento a la confiabilidad y consciente de lo que significa, contribuye al desarrollo de su LEL, y, gracias a ello, podrá proporcionar a sus alumnos procesos evaluativos más justos y coherentes.

3.5. Evaluación y sociedad

La evaluación del aprendizaje en nuestra sociedad va más allá de un instrumento pedagógico, pues en ella se refleja también los contextos y dinámicas sociales, culturales y económicas. Si bien es ampliamente reconocida, no hay la debida inversión en la preparación y formación docente sobre el tema, tampoco de los demás involucrados en el proceso. Esencialmente, la evaluación impacta en la trayectoria de nuestros alumnos, al tiempo que dialoga con las expectativas sociales.

Para Perrenoud (1999), evaluar, de una manera u otra, es crear jerarquías de excelencia, pues a través de ella se decide la progresión o no de un alumno al curso siguiente, la certificación para el ingreso al mercado de trabajo y las contrataciones. El autor complementa que, en realidad, evaluar es favorecer una manera de portarse en los salones de clase y en el mundo, valorar normativas de excelencia, definir algo a ser seguido (un modelo), en el que todos estos reglamentos pueden volverse apacible para algunos, pero utópico para otros.

A partir de lo expuesto anteriormente, en las próximas secciones serán tratados temas que poseen relación entre la evaluación y la sociedad, como la Teoría de las Inteligencias Múltiples y las estrategias de aprendizaje, la ética en la formación docente y en la evaluación, la equidad e imparcialidad en los procesos evaluativos y la evaluación como transformación y justicia social.

3.5.1. Teoría de las Inteligencias Múltiples y estrategias de aprendizaje: la importancia reconocerlos

En un salón de clase, probablemente, tendremos, aunque sean alumnos del mismo grupo de edad, seres humanos con características y afinidades distintas. ¿Pero, nosotros como profesores de ELA, consideramos esa heterogeneidad? ¿Creemos que es importante considerar las inteligencias múltiples en el aula? Por consiguiente, ¿sería prudente si consideráramos las diferentes estrategias de aprendizaje de nuestros alumnos y si reflejáramos sobre cómo aprendemos ELA? ¿Qué estrategias de aprendizaje utilizamos? Sería relevante si consiguiéramos observar y adecuar el proceso de enseñanza de acuerdo con las características de aprendizaje de cada alumno, pero sabemos que, por muchos motivos, eso acaba no siendo posible (sobrecarga de trabajo y alta cantidad de alumnos, por ejemplo).

Sobre el concepto de inteligencia, Suárez et al. (2010) afirman que ha cambiado rápidamente, pues antes era considerada innata, estática y determinada por la cultura o herencia. Pero, en 1987, Howard Gardner desarrolló la Teoría de las Inteligencias Múltiples, en la que afirma que las personas no poseen una única y cuantificable inteligencia, sino ocho tipos de inteligencias diferentes y cada una desarrollada a su manera. La Figura 23 expone de manera lúdica tales inteligencias:

Figura 23

Los ocho tipos de inteligencia de Gardner¹⁰⁷



Nota: Recuperada de <https://psicologiaymente.com/inteligencia/teoria-inteligencias-multiples-gardner>.

Las características de cada tipo de inteligencia son:

¹⁰⁷ Aunque la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner propuesta por Howard Gardner en su obra *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* de 1983 siga siendo aceptada por autores hasta los días actuales, otros cuestionan sobre falta de evidencias empíricas, arbitrariedad de los criterios y aplicabilidad práctica. Entre algunos de ellos, es posible citar John White (1998) en *Do Howard Gardner's multiple intelligences add up?*; Lynn Waterhouse (2006) en *Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review. Educational Psychologist*; y Linda Gottfredson (2003) en *Dissecting practical intelligence theory: Its claims and evidence. Intelligence*.

Tabla 17*Tipos de inteligencias y sus características*

Inteligencia Lógico-Matemática	Utilizada para resolver problemas de lógica y matemáticas. Es la inteligencia que tienen los científicos. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que la cultura ha considerado siempre como la única inteligencia
Inteligencia Lingüística	La que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Utiliza ambos hemisferios.
Inteligencia Espacial	Consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones. Es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos, o los decoradores.
Inteligencia Musical	Es naturalmente la de los cantantes, compositores, músicos, bailarines.
Inteligencia Corporal-kinestésica	La capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.
Inteligencia Intrapersonal	Es la que nos permite entendernos a nosotros mismos. No está asociada a ninguna actividad concreta.
Inteligencia Interpersonal	La que nos permite entender a los demás, y la solemos encontrar en los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas. La inteligencia intrapersonal y la interpersonal conforman la inteligencia emocional y juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria.
Inteligencia Naturalista	La que utilizamos cuando observamos y estudiamos la naturaleza. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios.

Nota: recuperado de Gardner (1999 apud Suárez et al. (2010, p. 87)).

Según Suárez et al. (2010), la propuesta de Gardner suscita una visión plural de la inteligencia en la que se reconocen muchas dimensiones, de forma que cada persona puede poseer diferentes potenciales cognitivos. Es decir, la Teoría de las Inteligencias Múltiples

facilita la aplicación de estrategias novedosas, motivantes, integradoras y creativas para que los estudiantes en su rol protagónico construyan esquemas de conocimiento amplios

permitiéndoles adquirir una visión de la realidad que supere los límites de un saber cotidiano, y los acerque más al conocimiento y al potencial creativo los cuales poseen desarrollando o activando otras inteligencias. Esto agilizaría la capacidad cognitiva para resolver problemas, tomar decisiones, mejorar formas de conductas, aumentar la estima, desarrollar habilidades y destrezas y tener una mayor interrelación con las personas que le rodean y consigo mismo (Suárez et al. 2010, p. 84).

De esta manera, utilizar otros tipos de estrategias y adaptarlas, puede impactar positivamente en los alumnos. En concreto, sobre el tema de las estrategias de aprendizaje, Enríquez Martínez y Rentería Pérez (2007) afirman que, con la circulación de informaciones y conocimientos en la sociedad, y con las incertidumbres que eso genera, hay una demanda para las personas de procesos de aprendizaje para organizar comportamientos, haciendo frente a exigencias y dinámicas.

Gardner (2011), defiende que nuestra sociedad adopta el examen formal excesivamente y que algunos aspectos del modelo de educación y evaluación del estudiante, que nomina como “aprendizaje contextualizado”, podría ser provechoso en nuestros sistemas educacionales, es decir, una visión más vasta de la mente humana.

Con respecto a posibles cambios en los métodos evaluativos tradicionales, Gardner (2011, pp. 234-240) afirma que deberían tener los siguientes rasgos:

- 1. Énfasis en la evaluación más que en el examen:** evaluación como la obtención de información acerca de las habilidades y potenciales de los individuos, con el objetivo dual de proporcionar una respuesta útil a los individuos evaluados y unos datos también útiles a la comunidad que les rodea.
- 2. Evaluar de forma simple, natural y en el momento adecuado:** a medida que la evaluación va formando gradualmente parte del panorama, ya no es preciso separarla del resto de las actividades del aula.
- 3. Validez ecológica:** cuando se evalúa a los individuos en las situaciones más similares a sus “condiciones de trabajo reales”, es posible realizar mejores predicciones sobre sus resultados últimos.
- 4. Instrumentos “neutros respecto a la inteligencia”:** diseñar instrumentos que sean neutros respecto a la inteligencia, que observen directamente la inteligencia que está operando en lugar de proceder, dando un rodeo, a través de las facultades lógicas y lingüísticas.

5. El uso de múltiples medidas: resulta aún más recomendable prestar atención a toda una gama de medidas diseñadas específicamente para abordar diferentes facetas.

6. Sensibilidad hacia las diferencias individuales, los niveles evolutivos y las distintas formas de habilidad: hay que presentar formalmente tales distinciones a aquellos que tendrán la responsabilidad de evaluar a los escolares; no se puede esperar que los maestros lleguen por sí mismos a una taxonomía empíricamente válida de las diferencias individuales.

7. Utilización de materiales intrínsecamente interesantes y motivadores: un buen instrumento evaluador puede consistir en una experiencia de aprendizaje. Pero, más concretamente, resulta muy recomendable que la evaluación tenga lugar en un contexto en el que los estudiantes trabajen en problemas, proyectos o productos que les entusiasmen de verdad, que mantengan su interés y que les motiven a obtener buenos resultados.

8. Aplicación de la evaluación en provecho del estudiante: la evaluación podría hacerse de modo que supusiera fundamentalmente una ayuda para los estudiantes. Incumbe plenamente al evaluador proporcionar una retroalimentación al estudiante que le sea útil de forma inmediata, identificar áreas fuertes además de débiles, dar sugerencias acerca de qué estudiar o en qué trabajar, señalar qué hábitos resultan productivos y cuáles no, indicar qué puede esperarse de futuras evaluaciones, etc. (énfasis del autor).

Asimismo, concretamente sobre las estrategias de aprendizaje, A. P. Araújo (2023) explica que retrocede a la antigüedad, en la que los contadores de historias utilizaban recursos mnemónicos para recordar textos. La autora complementa que no se trataba solamente de una búsqueda por eficacia en la propagación del conocimiento, sino también por el entendimiento de la importancia de la memoria y de la narrativa como herramientas educativas consideradas importantes a lo largo de la historia.

En el contexto de lenguas, la pionera en investigar estrategias de aprendizaje fue Rubin en 1975. En su referido artículo, la autora cuestiona sobre lo que un buen estudiante de lenguas nos puede enseñar. Rubin (1975) afirma que el éxito de estos estudiantes sugiere la necesidad de investigar qué estrategias utilizan y cómo podemos los docentes ayudar a nuestros alumnos con más dificultades a mejorar su desempeño, basándonos en estas estrategias de aprendizaje más productivas.

Sobre las estrategias de aprendizaje que los estudiantes de lenguas exitosos utilizan, Rubin (1975) señala siete: 1. Hace conjeturas con disposición y precisión; 2. Posee propulsión para comunicarse o para comprender algo que le fue comunicado; 3. No tiene por costumbre ser inhibido; 4. Además de enfocarse en la comunicación, enfoca también en la forma; 5. Comprende la necesidad

de practicar la lengua meta; 6. Revisa su habla y la de los demás; y 7. Está atento al significado. La autora señala que nosotros como profesores deberíamos incorporar estas estrategias a nuestra metodología, pues, de esta manera, podríamos ayudar a nuestros alumnos a elegir qué método es el más adecuado.

Más adelante, en 1990, Oxford (p. 1), en el contexto de lenguas, establecía qué estrategias de aprendizaje (considerada por Rodríguez Ruiz y García-Merás García (2005) como la más completa y conveniente para el contexto de lenguas adicionales):

son los pasos que dan los estudiantes para mejorar su propio aprendizaje. Las estrategias son especialmente importantes para el aprendizaje de idiomas porque son herramientas para la participación activa y auto dirigida, que es esencial para desarrollar la competencia comunicativa. Las estrategias de aprendizaje de idiomas adecuadas dan como resultado una mejor competencia y una mayor confianza en uno mismo.¹⁰⁸

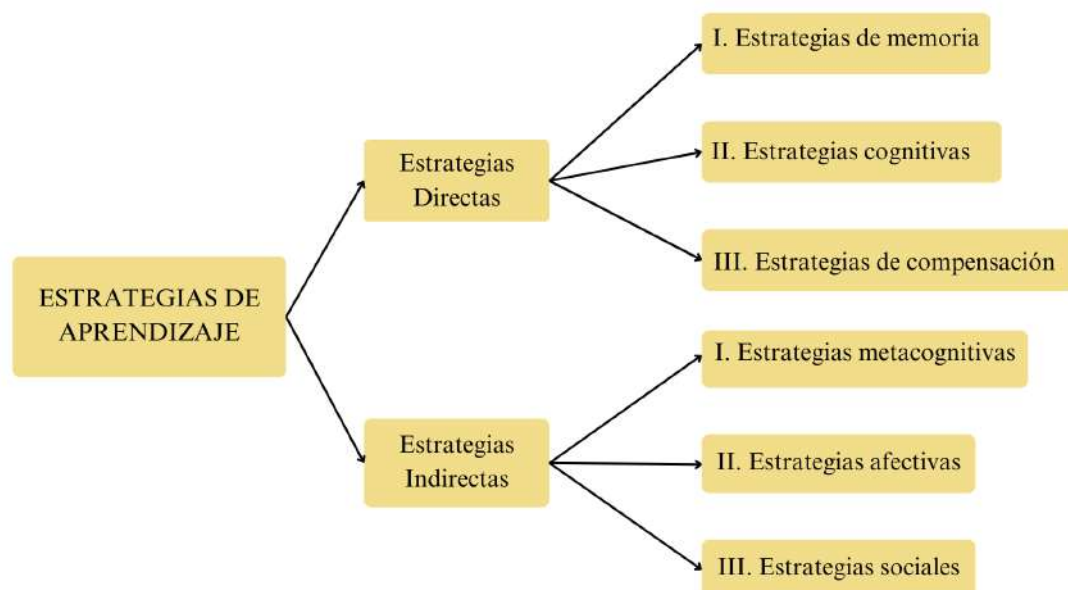
Es decir, el estudiante necesita tener un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, por lo que se hace importante elegir y reflexionar sobre de qué manera va a alcanzar la competencia comunicativa de la lengua meta.

Oxford (1990, p. 16) presenta un diagrama del sistema de las estrategias de aprendizaje:

¹⁰⁸ Traducción propia: “Learning are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence”.

Figura 24

Diagrama del sistema de estrategia: visión general



Nota: recuperado de Oxford (1990, p. 16) y traducción propia.

Sobre las estrategias directas, Oxford (1990) afirma que son las estrategias para manejar el nuevo idioma, y que están compuesta por otras tres: memoria (consiste en rememorar o rescatar una nueva información); cognitivas (se trata de producir y entender la nueva lengua); y compensación (utilizar el idioma independientemente del conocimiento superando sus limitaciones).

En cuanto a las indirectas, Oxford (1990) las describe como la gestión general del aprendizaje, compuesta por otras tres: metacognitivas (su función es coordinar el proceso de aprendizaje), afectivas (consiste en regular las emociones), y sociales (para que pueda aprender con los demás).

Un poco más adelante, en 1995 (p. 1), O'Malley y Chamot definen estrategias de aprendizaje como “formas especiales de procesar la información que mejoran la comprensión, el aprendizaje o la retención de la información”.¹⁰⁹ Los autores mencionan tres categorías de estrategias de aprendizaje: metacognitivas: habilidades de orden superior, como la atención selectiva, el monitoreo de la planificación y la evaluación; cognitivas: operan directamente con la información introducida, como organización del ensayo, inferencia, resumen, deducción de imágenes y elaboración de transferencias; sociales/afectivas: representa la interacción con otras personas o el control sobre las emociones, como la cooperación, preguntas para aclarar y diálogo interno.

¹⁰⁹ Traducción propia: “are special ways of processing information that enhance comprehension, learning, or retention of the information”.

Arias et al. (1999) reconoce la gran diversidad en las categorizaciones de estrategias de aprendizaje, pero concluye que hay tres grandes clases: 1. Estrategias Cognitivas: incorporación del nuevo material juntamente al conocimiento previo; 2. Estrategias Metacognitivas: se refiere al planeamiento, chequeo y evaluación por parte del alumno sobre su propia cognición; 3. Estrategias de Manejo de Recursos: está caracterizada por un conjunto de estrategias utilizando distintos recursos que se propone colaborar con la resolución de las tareas de la mejor manera.

En relación con las estrategias del manejo de recursos, los docentes podemos impactar directamente en la motivación y en la afectividad de nuestros alumnos. Desde este punto de vista, somos partícipes en las cuestiones emocionales que los involucran. Es importante aclarar que no es para que seamos siempre complacientes, pero sí que la forma de portarnos y de dialogar con nuestros alumnos, impacta positiva o negativamente en esos aspectos. Hay diversas maneras de decir la misma cosa, pero que consigamos utilizar las mejores palabras en determinados momentos formativos.

Posteriormente, según González Lomelí et al. (2009), cada tipo de conocimiento es adquirido a partir de distintos procesos cognoscitivos en los cuales se maneja el aprendizaje y para que sean activados, es necesario que las personas recurran a las estrategias de aprendizaje, o sea, descubran la mejor manera posible de aprender.

Otra definición considerable de estrategias de aprendizaje es la de Cohen (2014, p. 7), también específicamente en el contexto de idiomas, que sería

pensamientos y acciones, elegidos y puestos en práctica conscientemente por los estudiantes de idiomas, para ayudarlos a llevar a cabo una multiplicidad de tareas desde el comienzo mismo del aprendizaje hasta los niveles más avanzados de desempeño en la lengua meta.¹¹⁰

Con respecto a las estrategias de aprendizaje muy bien instituidas por los docentes, Camizán García et al. (2021) sostienen que concede a sus alumnos un mayor conocimiento, pues es posible considerarlas herramientas esenciales para la enseñanza. En cuanto a la visión del estudiante, los autores señalan que sería fundamental que tuviera comprensión sobre el uso de la información recibida y de las estrategias de aprendizaje, o sea, deberían ser aptos para aprender de manera autorregulada y autónoma.

Rodríguez Ruiz y García-Merás García (2005, p. 3), sobre una mejor definición basada en autores más representativos con relación a esta temática a lo largo del tiempo, afirman que las estrategias de aprendizaje

¹¹⁰ Traducción propia: "Thoughts and actions, consciously chosen and operationalized by language learners, to assist them in carrying out a multiplicity of tasks from the very onset of learning to the most advanced levels of target-language performance".

implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje y que tienen un carácter consciente e intencional en el que se implican procesos de toma de decisiones por el estudiante ajustadas al objetivo que pretende alcanzar.

Oxford en otra publicación de relevancia sobre esta temática, en 2017 (p. 48), tras hacer un levantamiento sobre diversas definiciones de estrategias de aprendizaje en segundas lenguas a lo largo del tiempo, nos aclara una definición global:

Las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua son pensamientos y acciones complejos y dinámicos, seleccionados y utilizados por los estudiantes con cierto grado de conciencia en contextos específicos para regular múltiples aspectos de sí mismos (como el cognitivo, el emocional y el social) con el fin de (a) llevar a cabo tareas lingüísticas; (b) mejorar el rendimiento o el uso de la lengua; y/o (c) mejorar la competencia a largo plazo.¹¹¹

Aunque las estrategias puedan estar orientadas mentalmente, puede manifestarse también físicamente, pasando a ser observables, del mismo modo, pueden ser enseñadas y los alumnos son quienes van a decidir qué estrategias son las más adecuadas para sí mismos (Oxford, 2017). La autora agrega que no hay un consenso entre los autores y que, por ello, las investigaciones sobre el tema deben proseguir.

Más recientemente, según Romero (2023), hay dos matices que condicionan el proceso de aprendizaje: por un lado, están las estrategias que son aplicadas por los docentes y las que son desarrolladas por los estudiantes. Asimismo, añade que casi nunca estos dos lados trabajan de forma individual, es decir, se trata de un trabajo conjunto en el que la comunicación debe ser efectiva.

Sobre enseñar estrategias de aprendizaje, Rodríguez y García-Merás García (2005) defienden que pueden ser enseñadas de manera integrada en las diferentes áreas del currículo, así como utilizarse en otros caminos complementarios que pueden contribuir para una mejora en los procesos de pensamientos de los alumnos, mayor conocimiento y supervisión sobre posibilidades, limitaciones y recursos. Es decir,

la enseñanza de estrategias presupone o demanda enseñar a los estudiantes a ser estratégicos, o sea, a ser capaces de actuar de manera intencionada para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje teniendo en cuenta las características de la tarea, las exigencias del entorno y

¹¹¹ Traducción propia: “L2 learning strategies are complex, dynamic thoughts and actions, selected and used by learners with some degree of consciousness in specific contexts in order to regulate multiple aspects of themselves (such as cognitive, emotional, and social) for the purpose of (a) accomplishing language tasks; (b) improving language performance or use; and/or (c) enhancing long-term proficiency”.

las propias limitaciones y recursos personales (Rodríguez & García-Merás García, 2005, pp. 7-8).

Como docentes de ELA, en los que la lengua española no es nuestra lengua materna, también hemos sido estudiantes de esta lengua y lo seguimos siendo. De esta forma, se hace prudente reflexionar sobre ese periodo, y sobre qué estrategias utilizamos para adquirir este nuevo idioma. Y conectando la teoría de las inteligencias múltiples y las estrategias de aprendizaje, nosotros como docentes debemos tener en cuenta que los estudiantes aprenden de maneras distintas, aunque posean características homogéneas (como edad, contexto social, nivel de competencia en ELA), por lo que resulta factible generar diferentes estrategias metodológicas sobre un determinado tema y considerar la diversidad de inteligencias.

3.5.2. Ética en la formación docente y en la evaluación

Sería prudente que nosotros como docentes nos cuestionáramos sobre qué tiene que ver la ética con la evaluación. Y, antes de eso, ¿qué es ser un profesor ético? ¿Conocemos algún documento que nos oriente sobre normas éticas en nuestra profesión? ¿Será que todos nosotros estudiamos sobre ética en nuestra formación inicial?

Antes de adentrarnos en el contexto educacional de la ética y la evaluación, es necesario hablar sobre la profesión y la ética. López Calva et al. (2016) defienden que en nuestra sociedad urge formar profesionales éticos, con conciencia social, en un mundo globalizado que muchas veces enfatiza más la formación técnica que a los individuos y que la ética profesional está relacionada con un conjunto de acciones vividas con base en valores que la sociedad juzga como correctos y las formas de comportamientos apropiados que los miembros de cada profesión consideran adecuados.

En el contexto educacional, Sanz Ponce y López Luján (2016) declaran que evaluar estudiantes en cualquier segmento de ese contexto es considerado por muchos la fase más relevante de todos los otros procesos -enseñanza y aprendizaje-, incluso generando expectativas entre todos los involucrados. Los autores evidencian que también la evaluación del aprendizaje debería ser dialógica, no deberíamos considerar solamente elementos procedimentales y técnicos, sino también lo emocionales y éticos.

Por lo tanto, Sanz Ponce y López Luján (2016, p. 32) establecen que, para evaluar en el contexto educativo, es necesario evidenciar los siguientes aspectos:

- a) Realmente evaluamos a nuestros alumnos.
- b) Es ético el sentido -finalidad- que le damos a la evaluación en la escuela.

- c) Somos éticos -actuamos con valores ético-morales- cuando evaluamos a nuestros estudiantes.
- d) Cómo debería ser una evaluación auténticamente ética en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- e) Qué cualidades debería poseer un docente ético en referencia a la evaluación.

Una evaluación ética es sustancialmente justa y debería tener como objetivo principal la búsqueda del aprendizaje de los estudiantes, y no solamente controlar, seleccionar y calificar. La evaluación tendría que ser considerada como un fragmento integrante de los procesos en los que se propicia la práctica educativa (Sanz Ponce & López Luján, 2016). Los autores constatan la necesidad de los docentes de evaluar los resultados de nuestra propia práctica educativa y cómo tal hecho debería servir como estímulo para una mejora continua, así como establecer puntos fuertes y débiles y limitaciones de nuestra *praxis*.

Sanz Ponce y López Luján (2016) insisten en que no es fácil conceptualizar sobre qué cualidades definirían a un profesor evaluativamente ético, aun así, establecen una serie de principios que pueden contribuir a una reflexión sobre el tema. El primer principio expuesto es el de la **subjetividad**, que puede realizar una evaluación personalizada; el segundo revela la **equidad**, que se ocupa de tratar a los alumnos de manera individualizada, considerando sus características y limitaciones; ser **democrático** es otro de los principios, pues de esa manera, no utilizaría la evaluación a su propio servicio; otro principio sería evaluar con el **corazón**, en el que se consideran los aspectos emocionales de los alumnos; considerar también la **veracidad**, que se ocupa de aspectos como honestidad e integridad; el concepto de **humildad** también es retratado, pues deberíamos tener la consciencia de que nos queda mucho por aprender; finalmente, al evaluar, los docentes deberían **preocuparse** por los fracasos y éxitos de sus estudiantes. Los autores concluyen que “una evaluación ética debe ser llevada a cabo por docentes éticos y la ética, al igual que la Pedagogía, debe aprenderse, vivirse y perfeccionarse” (p. 43).

En nuestra sociedad, es sabido que para algunas profesiones hay una gran rigidez con el cumplimiento de la profesión, como códigos y normas éticas, sobre todo en las ocupaciones relacionadas con el área de la salud. Ya en el área de educación, se puede afirmar que no hay la misma solidez para el cumplimiento de la profesión y, en el contexto de LA, en principio, no hay ninguna certificación exigida al final de un curso de grado para que ejerzamos la profesión.

En la nuestra actualidad, existe un aumento de demanda sobre la formación ética de los profesores (Crisol Moya & Romero López, 2014). Según los autores, se está destacando la esencia inherente a la moral de la educación en los espacios educacionales, sobre todo cuando se trata de la

formación docente. En definitiva, la formación ética está dejando de hacer parte de la orilla del currículo para hacer parte de un componente sistemático en la formación pedagógica.

Además de las cuestiones expuestas al inicio de esta sección, Crisol y Romero (2014, p. 25) sobre la ética y la formación profesional docente, incluye las siguientes interrogantes:

¿A qué hacemos referencia cuando aludimos a la ética profesional del docente?, ¿Cómo se forma éticamente a un profesor?, ¿Qué se debe tener en cuenta?, ¿Influye todo esto en los estudiantes?, y si es así ¿De qué manera influye sobre éstos?

Tales indagaciones, nos hacen reflexionar sobre la importancia de considerar la enseñanza de la ética en el currículo de cursos de docentes. En realidad, la ética y sus dilemas forman parte de nuestras vidas, así como la moral, pero, muchas veces, no se tiene muy bien aclaradas sus definiciones.

Según Crisol Moya y Romero López (2014), ética proviene de “*ethos*”, que en griego significa costumbre, y moral deriva de “*more*” que esencialmente se trata del consentimiento por parte de la sociedad de valores y normas que juzgan ser acertados o no. Añaden que una pregunta que puede orientar la ética es “¿por qué debo hacer?” y la que orienta a la moral es “¿qué debo hacer?” (p. 26). Por lo tanto, Ferreira y Andrade (2016) afirman que la ética es la teoría que sostiene nuestras acciones, y la moral es la parte práctica de esta teoría que recopila nuestros valores y acciones.

Centrándose en la relación entre ética y evaluación, Retorta y Marochi (2018) ratifican que una evaluación mal gestionada puede llevar al estudiante y los involucrados en el proceso al tormento e incluso causar efectos fatídicos. Las autoras agregan que el instrumento evaluativo no es el generador de problemas entre injusticias o la ética específicamente, pero lo que es hecho con tales resultados, las acciones hechas a partir de ahí.

De acuerdo con Retorta y Marochi (2018), deontología es la rama de la ética que investiga reglas, conductas y patrones de una determinada profesión. En algunas profesiones, incluso, se establece un código de ética (instrumento que instituye principios, misión y visión de una carrera profesional, que conduce las acciones y conductas sociales a seguir).

Con el objetivo de establecer un código de ética deontológico para el contexto del test en el contexto de lenguas, específicamente para los evaluadores lingüísticos, la International Language Testing Association (ILTA) desarrolló nueve principios:¹¹²

Principio 1: Los evaluadores lingüísticos respetarán la humanidad y la dignidad de cada uno de sus examinandos. Les brindarán la mejor consideración profesional posible y respetarán

¹¹² Disponible en: <https://www.iltaonline.com/page/CodeEthicsTranslatio>.

las necesidades, los valores y las culturas de todas las personas en la prestación de sus servicios de evaluación lingüística.

Principio 2: Los evaluadores lingüísticos guardarán de forma confidencial toda la información que hayan obtenido en su ejercicio profesional sobre sus examinandos y utilizarán el juicio profesional al compartir dicha información.

Principio 3: Los evaluadores lingüísticos deben adherirse a todos los principios éticos pertinentes que se encuentran incorporados a la normativa nacional e internacional al emprender cualquier ensayo, experimento, tratamiento u otra actividad investigadora.

Principio 4: Los evaluadores lingüísticos no permitirán el uso espurio de sus conocimientos o habilidades profesionales, en la medida que puedan evitarlo.

Principio 5: Los evaluadores lingüísticos continuarán desarrollando su conocimiento profesional, y compartirán este conocimiento con otros colegas y profesionales de la lengua.

Principio 6: Los evaluadores lingüísticos compartirán la responsabilidad de mantener la integridad de la profesión de evaluador.

Principio 7: En su papel de agentes sociales, los evaluadores lingüísticos se esforzarán por mejorar la calidad de la evaluación lingüística y de los servicios de enseñanza, fomentarán la distribución justa de tales servicios y contribuirán a la educación de la sociedad en relación con el aprendizaje de idiomas y su conocimiento.

Principio 8: Los evaluadores lingüísticos deberán ser conscientes de sus obligaciones para con la sociedad en la que trabajan, a la vez que reconocen que esas obligaciones pueden en ocasiones entrar en conflicto con sus responsabilidades hacia los evaluados y hacia otros partícipes.

Principio 9: Los evaluadores lingüísticos deberán tener en cuenta en todo momento los posibles efectos sobre todos los partícipes de sus proyectos, a corto y largo plazo, reservándose el derecho de denegar sus servicios profesionales por razones de conciencia.

Con base en lo investigado hasta el momento, tales principios son lo más cercano al establecimiento de un código de ética para profesores de lenguas, sin embargo, no son específicos para profesores de salón de clase.

Por lo que se refiere a la relación entre ética y evaluación, Retorta y Marochi (2018) hacen hincapié en que evaluar, por naturaleza, conlleva un juicio de valor en el que hay consecuencias para

los estudiantes, consecuencias que no siempre son razonables. Las autoras enfatizan que los instrumentos evaluativos cargan con un dominio y autoridad que pueden impactar negativamente nuestra sociedad, con aspectos como el control, la sujeción ideológica o la distinción sociocultural.

Y sobre todos estos impactos que la evaluación puede suscitar en nuestra sociedad, Retorta y Marochi (2018, pp. 24-25) aclaran lo siguiente:

Una evaluación mal interpretada o unos resultados mal utilizados pueden dar lugar a un “juicio final” que condene a la persona. Desgraciadamente, la evaluación está ligada a un sistema educativo insertado en un contexto social marcado por antivalores, como el individualismo, el materialismo, la competencia, el utilitarismo, el consumismo, la discriminación, la marginación. En este contexto social, la evaluación presenta una situación tan crítica, capaz de generar una verdadera lógica del absurdo, cuando la Escuela y los docentes valoran excesivamente la nota y evalúan a los alumnos sólo en determinados momentos, sin escucharlos. Éstos, a su vez, sólo estudian en base a resultados.¹¹³

Acerca de los instrumentos de evaluación y la ética, Luckesi (2011a) cuestiona si estos están cumpliendo su verdadero papel de revelar el aprendizaje o si solamente cumplen la función de captar la capacidad del estudiante de adivinar enigmas. El autor refuerza que eso ocurre cuando los docentes enseñamos a partir de un nivel de complejidad y solicitamos a nuestros alumnos desempeños en niveles superiores, o cuando las cuestiones no son complejas, pero no son comprensibles desde el punto de vista de los estudiantes, que pueden simplemente no haber comprendido lo solicitado.

Luckesi (2011a) considera que nuestros instrumentos evaluativos para el rendimiento del aprendizaje no están alineados con lo que se enseña y con lo que los alumnos deberían tener aprendido. Dicho de otra manera, es algo común que las preguntas de los test no estén armonizadas con lo enseñado -no hay claridad, lenguaje comprensible, precisión y mismo grado de dificultad. El autor complementa que difícilmente los instrumentos poseen peticiones “*simples*” y “*directas*” al alumnado sobre lo que ellos deberían manifestar acerca de lo aprendido o lo enseñado y por eso algunos estudiantes son reprobados, aunque saben el contenido -no comprenden lo que solicita el profesor.

¹¹³ Traducción propia: “Uma avaliação mal interpretada ou resultados mal utilizados podem induzir a um “juízo final” que condena a pessoa. Infelizmente, a avaliação prende-se a um sistema educacional inserido num contexto social marcado por antivalores, como o individualismo, o materialismo, a competição, o utilitarismo, o consumismo, a discriminação, a marginalização. Nesse quadro social, a avaliação apresenta uma situação tão crítica, capaz de gerar uma verdadeira lógica do absurdo, quando a Escola e os professores valorizam sobremaneira a nota e avaliam os alunos somente em dados momentos, sem ouvi-los. Estes, por sua vez, só estudam em função de resultados”.

Acerca de lo expuesto anteriormente, Luckesi (2011a) explica que la ética tiene que ver con la verdad, pero no una verdad absoluta, sino que tiene que ver con las relaciones con nosotros mismos y los demás. Cuando desarrollamos innecesariamente instrumentos evaluativos complejos y de difícil comprensión, no necesariamente difíciles de contestar, estaríamos siendo profesores antiéticos. En situaciones como esta, Luckesi (2011a) señala que los alumnos se sienten traicionados y, por ello, aprenden a engañar al sistema por medio de las “copias”, convirtiéndose en alumnos antiéticos. Por ello, el autor puntúa que también es importante enseñar ética a los estudiantes.

Del mismo modo, es importante retomar la relevancia del desarrollo de la LEL. Conocer qué significa la ética, qué es ser antiético en el contexto educativo y, específicamente en los procesos evaluativos, es fundamental para alcanzar una evaluación lo más justa posible. De esta manera, tendríamos docentes conocedores de los preceptos de ética para difundir tales conocimientos a sus alumnos.

Algo también bastante resaltado por Luckesi (2011a) es que las conductas de muchos profesores mencionadas anteriormente no son ejecutadas intencionalmente con el propósito de deludir a los alumnos y a todo el sistema educacional, pero es así como se ha hecho a lo largo del tiempo.

Luckesi (2011a) concluye que ser un profesor ético es desarrollar instrumentos de evaluación buenos y adecuados para evaluar el aprendizaje de nuestros alumnos; instrumentos sin subterfugios, sin trampas, sin emboscadas, sin complicaciones desnecesarias. De acuerdo con el autor, se trata de una excelente oportunidad para que los profesores podamos vivenciar conductas éticas y que nuestros alumnos puedan aprender con el ejemplo. Sin embargo, para que eso sea posible, se hace fundamental el incremento de la LEL.

Para Vela et al. (2012), nosotros como profesores, irremediablemente, estamos influenciados por nuestras convicciones morales e ideológicas. A pesar de que muchos de nosotros afirmamos que somos neutros en el desarrollo de nuestro trabajo, hay muchos aspectos que no controlamos, sea por puro desconocimiento o de forma inconsciente como, por ejemplo, rotulaciones, prejuicios o intereses particulares.

Hay algunos puntos débiles que pueden impactar negativamente en la ética de las evaluaciones. A título de ilustración, cuando el diseño del instrumento evaluativo está incorrecto, al no existir una asociación entre lo enseñado y lo evaluado, se evidencia una insuficiencia de la formación del docente que, muchas veces, no es consciente de ello (Vela et al., 2012). Se puede decir que incoherencias como esas pueden estar relacionadas con una falta de incremento de la LEL de los profesores, pues debería ser evidente que tenemos que evaluar de acuerdo con lo que enseñamos y con lo que nuestros alumnos aprendieron.

Otra debilidad en la ética señalada por Vela et al. (2012) es cuando el profesor beneficia a un alumno en detrimento de otro sin razones consistentes (veremos más adelante sobre este efecto llamado *halo*), utilizándose arbitrariamente la subjetividad de los intereses propios.

Para Quevedo-Camargo y Pinheiro (2021, p. 3), “evaluar es un acto de innegable carácter ético, dado el juicio de valor que le es inherente”.¹¹⁴ Las autoras añaden que la ética está basada en la presuposición de que no todas las acciones poseen la misma importancia, sino que algunas son vistas como mejores que otras. Es decir, la ética es evaluativa por su naturaleza, pues trata de hacer juicios de valor en diversos contextos y actos, sin embargo, de manera inversa, cualquier evaluación posee cierta dimensión ética y remite específicamente a valores.

En concreto, en el contexto educativo, el papel del profesor es indudablemente el más cómodo, ya que él es el generador del proceso evaluativo y los alumnos son los evaluados (Quevedo-Camargo y Pinheiro, 2021). No obstante, las autoras declaran que el tema ético no es tan evidenciado en cursos de formación docente, al igual que la evaluación.

Para que podamos comprender mejor la relación entre ética y evaluación, Quevedo-Camargo y Pinheiro (2021) afirman que observar los principios fundamentales de la evaluación (confiabilidad, practicabilidad, autenticidad, efecto retroactivo, transparencia, equidad, imparcialidad, definición de constructo y validez, todos considerados en esta tesis) pueden contribuir para que profesores reflexionen sobre ética y elaboren sus instrumentos evaluativos basados en ese fundamento. De hecho, conciben al profesor como un agente de valores establecidos en contextos sociales, políticos y didácticos que interviene en sus prácticas. De esta forma, evaluar de manera justa consiste en un proceso evaluativo desarrollado en comunión con lo que nuestra sociedad actual exige y con los enfoques de enseñanza de lenguas adicionales actuales que evidencian prácticas sociales.

De manera general, evaluar es necesario en el contexto educativo y, para que haya procesos evaluativos a partir de principios éticos, nosotros como profesores debemos considerar las particularidades de nuestros alumnos y de las situaciones, de esa manera, podemos aminorar las consecuencias rechazadoras y segregadoras del acto de evaluar (Quevedo-Camargo y Pinheiro, 2021).

Sobre el desarrollo de la LEL y ética, Quevedo-Camargo y Pinheiro (2021) declaran que las cuestiones relacionadas con la ética son necesarias en las formaciones iniciales y continuas de profesores las compone. En realidad, la ética debería formar parte de cualquier carrera, pero, como parte de la profesión docente es evaluar, que evaluemos siguiendo el camino de valores y principios éticos y morales y Redondo y Gattolin (2022) complementan que la LEL aportará para que el profesor

¹¹⁴ Traducción propia: “Avaliar é um ato de inegável caráter ético, haja vista o julgamento de valor que lhe é inerente”.

posea referenciales para planificar un proceso evaluativo acorde con los enfoques de enseñar y aprender, considerando aun las particularidades de los alumnos.

Redondo y Gattolin (2022) alegan que el concepto de ética sigue a lo que desarrolla la humanidad a lo largo del tiempo, pues está siempre en transformación, dicho de otra forma, gana distintos sentidos dependiendo del contexto. En el contexto escolar, en los salones de clase, los profesores siempre son vistos como soberanos y los estudiantes como serviles en el proceso evaluativo. Por lo tanto, los autores consideran que la ética en la práctica evaluativa

ayuda a garantizar que todos los involucrados en el proceso de evaluación no resulten perjudicados. Es cierto que el foco siempre estará puesto en el estudiante, pero antes de ello, los organismos responsables de las evaluaciones y, principalmente, los docentes que preparan a los estudiantes para experimentar diversos modelos de evaluación, deben apoyarse en principios éticos para que no haya dudas, tampoco injusticias (pp. 24-25).¹¹⁵

Y una vez más evidenciamos la importancia del desarrollo de la LEL tanto en la formación inicial de los profesores, como en la formación continua. Ofrecer LEL a los profesores es creer que los procesos evaluativos pueden ser más justos y que acompañan los cambios de nuestra sociedad, principalmente para que ningún alumno se quede atrás. Finalmente, para sintetizar todo lo expuesto en esta sección, sigue esta cita de Crisol y Romero (2014, p. 33) en la que afirman que

la profundización en el estudio de la identidad ética, puede ser una interesante aportación a la mejora de la práctica docente, siempre y cuando logre estimular la reflexión, personal y compartida, sobre la propia actitud vital, sobre las propias actitudes morales como profesionales, sobre el contexto moral que rodea a la enseñanza y sobre las posibilidades que tenemos de cambiar en positivo lo que nos parezca mejorable.

En resumen, deberíamos adoptar principios éticos para nuestra vida en diversos contextos, y cuando el tema es la evaluación del aprendizaje, que es parte de las demandas de nuestra profesión, no podemos ser indiferentes. Como vimos, evaluar no es una acción neutra y debería estar orientada por principios éticos. De ahí, la importancia del tema aun en la formación inicial docente y su consideración a lo largo de nuestra carrera.

¹¹⁵ Traducción propia: “colabora para que todos os envolvidos no processo avaliativo não sejam prejudicados. É certo que o foco sempre será o aluno, mas, antes disso, é preciso que os órgãos responsáveis por avaliações e, principalmente, os professores que preparam os alunos para experimentar vários modelos avaliativos, estejam amparados por princípios éticos para que não haja dúvida, tampouco injustiças”.

3.5.3. *Equidad e imparcialidad en el proceso de evaluación*

Esta sección y la siguiente, tratan sobre la evaluación como transformación y justicia social, que en muchos aspectos se coadunan, pues son partes de un proceso de concienciación sobre nuestra práctica y nuestro papel en la sociedad. Siguen cuestiones sobre las temáticas equidad e imparcialidad: ¿Nos consideramos profesores equitativos? ¿Somos imparciales en nuestros procesos evaluativos? Estos temas y el trabajo de autorreflexión sobre ellos pueden contribuir al desarrollo de la LEL de los docentes.

Antes de que empecemos a retratar estos dos conceptos en un proceso evaluativo, es importante considerar lo que significa cada uno, pues no son sinónimos. De acuerdo con el diccionario de la RAE, “igualdad” puede significar:

“1. Conformidad de algo con otra cosa en naturaleza, forma, calidad o cantidad; 2. Correspondencia y proporción que resulta de muchas partes que uniformemente componen un todo; 3. Principio que reconoce la equiparación de todos los ciudadanos en derechos y obligaciones; 4. Equivalencia de dos cantidades o expresiones”.

También conforme con la RAE, “equidad” puede significar:

“1. Igualdad de ánimo; 2. Bondadosa templanza habitual, propensión a dejarse guiar, o a fallar, por el sentimiento del deber o de la conciencia, más bien que por las prescripciones rigurosas de la justicia o por el texto terminante de la ley; 3. Justicia natural, por oposición a la letra de la ley positiva; 4. Moderación en el precio de las cosas o en las condiciones de los contratos; 5. Disposición del ánimo que mueve a dar a cada uno lo que merece”.

La concepción de igualdad en la educación, especialmente en los procesos evaluativos, se trata ofrecer a los estudiantes exactamente las mismas oportunidades y los mismos instrumentos evaluativos. Y la equidad, significa tratar a los desiguales de manera desigual, es decir, en el contexto evaluativo, se trata de adaptaciones a los procesos y a los instrumentos evaluativos, pues, de esa manera, se podrá considerar un tratamiento justo para todos.

Con relación a un tema anteriormente tratado, la utilización de las rúbricas y ahora con los conceptos de equidad e imparcialidad, Picón (2013, p. 79) certifica que,

la creación y aplicación de rúbricas incrementa la *validez* y la *transparencia* en la evaluación, a la par que su diseño consensuado promueve la democracia, posibilita el impacto positivo en el aprendizaje o efecto *washback* y facilita prácticas *equitativas* —siendo todos estos principios inherentes a la justicia (énfasis del autor).

Picón (2013), sobre la evaluación del aprendizaje en el contexto de lenguas adicionales, expone que es un tema complejo y que nosotros como profesores necesitamos conocimientos sobre el tema a lo largo de nuestro desarrollo profesional. Dicho de otra manera, el autor acentúa la necesidad de ampliación de la LEL, especialmente en el contexto de lenguas. A partir de este preámbulo, Picón (2013) asegura que es importante llevar a cabo procesos evaluativos justos en los salones de clase, lo que significa que deben ser equitativos, válidos, con el objetivo real de formar a los estudiantes, transparentes y democráticos y, con eso, el desarrollo y la utilización de rúbricas.

Para ser un profesor equitativo debemos considerar las diferencias de nuestros estudiantes, que pueden ser de carácter cognitivo o cultural, de esta forma, la equidad puede ser alcanzada por medio de la multiplicidad de los instrumentos evaluativos, considerando las distintas características de los evaluados (Picón (2013).

De acuerdo con Suskie (2002) y Shohamy (2001), Picón (2013) establece la justicia como un principio que implica el desarrollo de prácticas evaluativas que aseguren la equidad y que sean también transparentes y válidas. Complementa que buscar la justicia debe incluir formas de evaluación (instrumentos de evaluación), democráticas, es decir, que sean inclusivas y participativas. Como ya aclaramos en la introducción sobre la falta de incentivo de la LEL para profesores de ELA en Brasil (Damascena & Quevedo-Camargo, 2021; M. Fernandes & Brum-Barreto (2024); y Dourado & Fernandes, 2024), hay, de hecho, la posibilidad de desarrollo de instrumentos y procesos evaluativos injustos y parciales por falta de formación en el tema.

En cuanto a la cuestión de la imparcialidad, surgen implicaciones de un efecto llamado *halo*. Fue un término desarrollado por Thorndike alrededor de los 1920. Siguiendo este concepto, Picón (2013) aclara que, si alguien es atractivo, o posee las características que se consideran virtuosas, es probable que se tenga una visión positiva de esta persona, pero si alguien es un individuo menos atractivo, es posible que le otorguemos un menor estatus social.

Según Toffoli et al. (2016), el efecto *halo* en el contexto evaluativo se da cuando los evaluadores no consiguen diferenciar entre un número de rangos distintos y valoran el desempeño del evaluado basándose en una impresión general. El efecto de esto es que diferentes desempeños pueden tener diferentes calificaciones. En el salón de clase, el efecto *halo* puede materializarse a través de comportamientos bien o mal aceptados por los docentes, haciendo que tales hechos influyan en las evaluaciones.

Fundamentado en la misma investigación de Thorndike (1920), el concepto reverso llamado efecto *horn* -que es cuando las características negativas de alguien, en este caso de estudiantes, lleva a juicios desfavorables- también puede influir en las decisiones evaluativas de los profesores. En este caso, tanto el efecto *halo* como el efecto *horn* pueden afectar el proceso evaluativo, sea por alguna

característica bien vista socialmente que beneficie la calificación de algún estudiante, o, al contrario, perjudicarlo, no por su rendimiento en sí, sino por juicios que huyen de la productividad en el salón de clase. A partir de esa teoría, a modo de ejemplo, a nosotros como profesores, en nuestros diversos contextos de salón de clase, y, específicamente en el contexto evaluativo, tendemos a evaluar de forma más positiva los alumnos que tenemos más afinidad, que son más tranquilos y fáciles de lidiar. Y a los alumnos que no se portan de la manera considerada adecuada, platica muchas malas palabras o no tuvo el considerado como desempeño mínimo, direccionamos la evaluación para un lado más negativo.

El término justicia en el desarrollo y la utilización de evaluaciones en el contexto educativo (que será mejor aclarado en la próxima sección) para Toffoli et al. (2016) se refiere a cuestiones de predisposiciones. Según los autores, la justicia, tenida también por equidad, cuando está basada solamente en comparaciones entre grupos, evaluaciones, de manera general es rechazada por la comunidad científica, pues tales diferenciaciones pueden darse por factores que invalidan los juicios de los resultados obtenidos.

En relación con la teoría de las inteligencias múltiples, Buhrer y Mulik (2014) aseguran que una evaluación ecuánime implica la utilización de diferentes instrumentos evaluativos y, partiendo de la perspectiva de las múltiples inteligencias, la elaboración de esos instrumentos debe atender a la heterogeneidad de los diferentes tipos de inteligencias que posee un salón de clase. Además, añaden que no basta con proponer muchos instrumentos con el mismo formato, incluso, en algunos casos, será necesaria su adaptación.

Fundamentalmente, nosotros como docentes tenemos el deber de reflexionar sobre nuestras acciones y prácticas. Los procesos evaluativos impactan directamente en la vida de nuestros alumnos, sea positiva o negativamente, y debemos estar preparados para tal; nuestras tomas de decisiones deben ser pautadas en la equidad y en la imparcialidad y por ello la importancia de la LEL para que sepamos cómo hacerlas.

3.5.4. La evaluación como transformación y justicia social

Será que los profesores de ELA ya reflexionamos sobre ¿qué impactos nuestros procesos de evaluación tienen en la sociedad? ¿De qué manera pueden transformar nuestra sociedad? ¿Cómo sería considerada una evaluación justa? Un trecho escrito por Perrenoud nos ayuda a pensar sobre el tema:

¿Hubo alguna vez, en la historia de la escuela, un consenso sobre la forma de evaluar o sobre los niveles de exigencia? La evaluación inflama necesariamente las pasiones, ya que

estigmatiza la ignorancia de unos para celebrar mejor la excelencia de otros (Perrenoud, 1999, p. 9).¹¹⁶

Esta cita de Perrenoud es de gran impacto pues, podemos considerarla una condensación del significado de la evaluación en nuestra sociedad. Por ello, los objetivos de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación deberían estar claros para los involucrados en el contexto educativo, pero la impresión es que no lo están. Si el objetivo del proceso de aprendizaje, teóricamente, es que los alumnos aprendan, el del proceso de enseñanza es que los profesores enseñen, del proceso evaluativo posee como uno de sus objetivos identificar los huecos de los dos procesos anteriores para que mejoras puedan ser hechas. Es decir, la evaluación no debería ser utilizada para enaltecer la magnificencia del rendimiento o desempeño de algunos en detrimento de la supuesta inhabilidad de otros.

Con respecto a la ética, otro tema anteriormente trabajado y que tiene relación con este, Vela et al. (2012) declaran que una evaluación no desarrollada con base en una vigilancia moral robusta es posible que sea vista como injusta o como abuso de poder, por eso es necesario tener mucho cuidado con la percepción de qué valores y principios están integrados en ese proceso y en el sistema educativo de manera general.

Borjas (2014) sostiene que la evaluación va más allá de ser solamente un instrumento o una herramienta, esta debería constituirse como práctica reflexiva, es decir, una práctica de comprensión y resignificación de nuestros resultados, acciones y realidad. Añade que la evaluación debe ser emancipadora y humanizante, desde el enfoque de Paulo Freire (también llamado de freiriano). Tales aspectos le confieren un valor formativo. Necesitamos conseguir visualizar la evaluación más allá de lo que nuestra sociedad la considera. No se trata de simples instrumentos evaluativos, evaluamos seres humanos y debemos preocuparnos por ello.

De acuerdo con la visión de Picón (2013), el principio de la justicia viene siendo aplicado en nuestra sociedad a partir de una visión positivista en la que se evalúa ofreciendo a los evaluados las mismas condiciones en la aplicación de los test. Sin embargo, hay factores que influyen como trayectorias de vida, con diferentes maneras de aprender, contextos culturales distintos o no tener las mismas oportunidades de acceso a una enseñanza de calidad. Por lo que la igualdad no es suficiente, tenemos que alcanzar la equidad en los procesos evaluativos (tema explorado anteriormente).

¹¹⁶ Traducción propia: “Algum dia teria havido, na história da escola, consenso sobre a maneira de avaliar ou sobre os níveis de exigência? A avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros”.

Y para Picón (2013, pp. 81-82), la justicia es “como un principio que implica el desarrollo de prácticas evaluativas que garanticen la equidad y que sean además válidas y transparentes”. El autor añade que la búsqueda de la justicia en este contexto debe contener formas de evaluación democráticas en la toma de decisiones en el salón de clases que realmente integren y que impacten positivamente en los demás procesos (enseñanza-aprendizaje).

Para Suskie (2000, p. 1), evaluar de manera equitativa “significa que los estudiantes son evaluados utilizando métodos y procedimientos más apropiados para ellos.”¹¹⁷ La autora complementa que las evaluaciones pueden cambiar de un alumno a otro, pero, desarrollar evaluaciones personalizadas para cada estudiante es algo que normalmente resulta irrealizable. No obstante, se pueden tomar algunas medidas. Y, para que seamos justos en nuestros procesos evaluativos, Suskie (2000) presenta siete pasos descritos a continuación.

El primer paso de Suskie (2000) trata de establecer resultados de aprendizaje claros para los estudiantes, pues, de esa manera, ellos pueden saber lo que esperamos de ellos; el segundo es que haya conexión entre lo enseñado y lo evaluado y también al contrario; el tercero trata de la utilización de diferentes instrumentos evaluativos, pues, de esa manera, se ofrece al estudiante una variedad de formas de demostrar lo que ha aprendido; el cuarto es sobre auxiliar a los alumnos a comprender cómo realizar las tareas evaluativas; el quinto es sobre incentivar a los estudiantes, es decir que se los involucre y los anime; el sexto trata de considerar la interpretación adecuada de los resultados de las evaluaciones; y, finalmente, el séptimo es acerca de nuestro trabajo, sobre evaluar los resultados de nuestras propias evaluaciones y revisarlas, es decir, solicitar retroalimentación de los estudiantes sobre el proceso evaluativo de manera general o sobre los instrumentos utilizados.

Sobre los investigadores de temas como este, Suskie (2000) afirma que pueden contribuir con los pares difundiendo lo que saben de la siguiente manera: difundir también a otros profesionales de la educación superior sobre prácticas evaluativas más justas, incentivar organizaciones disciplinares a adoptar orientaciones sobre prácticas evaluativas justas, manifestarse al observar prácticas evaluativas injustas, y contribuir maneras de compartir lo que ya se sabe de forma efectiva. En ese caso, es posible constatar que la autora no se refiere específicamente a la promoción de la LEL ya que no utiliza ese término, pero podemos considerarlo como un trabajo de la misma naturaleza.

Sobre el principio de la justicia en el contexto evaluativo, Arias et al. (2012, p. 104) pone atención al

¹¹⁷ Traducción propia: “Equitable assessment means that students are assessed using methods and procedures most appropriate to them”.

bienestar del otro y se da en un contexto determinado; por lo tanto, busca procedimientos adecuados a los participantes, o sea, *justicia procedimental*. Sus bases son: a) la *imparcialidad*, entendida como la objetividad y honestidad en la toma de decisiones a partir de información apropiada; b) la *consistencia*, referida al establecimiento de criterios comunes en términos del constructo y del nivel de paso, c) el *reconocimiento* o la valoración de la voz propia y la del otro como miembros de un colectivo social; y d) la *confianza*, o sea, la certeza del evaluado de ser tratado con consideración de su bienestar y sus necesidades en la evaluación. Estas dos últimas, al tener en cuenta a los involucrados en la evaluación, generan *democracia* (énfasis del autor).

Borjas (2014) defiende un enfoque evaluativo utilitario y emancipador en el que hace conexión con el itinerario de formación y transformación en las esferas sociales, personales e institucionales. Con esta cita podemos hacer un enlace con uno de los temas ya aclarados en la primera sección de este capítulo que fueron los impactos, positivos y negativos, de las evaluaciones y, por ello, como profesores, debemos tener responsabilidad y atención en estos procesos. Bajo esta perspectiva, Borjas (2014, p. 37) considera la evaluación como una

reflexión sistemática, contextualizada, humanizante y transformadora, encaminada a establecer y comprender los sentidos, las potencialidades, las significaciones, las cualidades, la pertinencia, el impacto, así como también las limitaciones y obstáculos que impiden concretar las intenciones educativas e ideales de formación.

Sobre la cita anterior, la autora añade que la evaluación debe ser emancipadora y humanizante tanto para los profesores como para los estudiantes, pues es fundamental que ambos perciban la evaluación como una oportunidad para reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, que posibilita una toma de decisiones para una mejora continua, estimular las capacidades, superaciones, así también como las limitaciones de ambos lados.

Con respecto a principios que rigen la evaluación del aprendizaje con el enfoque crítico, Borjas (2014) menciona seis: 1. *Participación*: un ambiente participativo equipara las probabilidades de intervenir y conceder igualdad de oportunidades para proceder en las tomas de decisiones; 2. *Comunicación*: por la visión de la pedagogía crítica, la evaluación requiere una comunicación horizontal y de ambos los lados (alumnos y profesores); 3. *Contextualización*: una evaluación contextualizada tendrá como unos de sus objetivos motivar y valorar la ligación que el alumno establece entre la situación real y los saberes, una evaluación que lo impulse al analizar situaciones en diversos contextos; 4. *Significación*: una evaluación significativa obedece a una manera peculiar

de considerar la educación, en que las diferencias son aceptadas, no solamente en la cuestión del aprendizaje, sino maneras diferentes de pensar, distintos intereses; 5. *Humanización*: humanizar ;a la evaluación supone dar a los estudiantes nombre propio -o sea, una señal de individualización-, el diálogo funciona como mediador en la búsqueda de la formación global por medio de la retroalimentación apropiada y con el intuito de formar al estudiante; 6. *Transformación*: una evaluación transformadora es aquella que proporciona placer de resultado en el estudiante, es decir, una evaluación que al paso evalúa y proporciona aprendizaje, enseñanza, motivaciones y retos.

En concreto, sobre la evaluación como transformación social, Borjas (2014) declara que por medio de ella es posible transformar la educación y la evaluación tenida por la visión pedagógica crítica¹¹⁸, cambia para un compromiso actual y procedente. La autora defiende que la evaluación se trata de “una reflexión, una mirada profunda a lo que hacemos, del por qué lo hacemos, para qué y cómo” (p. 37).

Por ello, cuando tratamos del tema educación emancipadora, democrática, y transformadora, el primer nombre al que nos remitimos es Paulo Freire. Sobre la evaluación del aprendizaje, Freire (1996) avala que el sistema pedagógico de evaluación está cada día asumiendo más una verticalidad, pero los responsables insisten en afirmar que son democráticos. El autor insiste en que no debemos posicionarnos en contra los procesos evaluativos, sino oponernos a los métodos que tienen por objetivo silenciarnos, debemos enfrentarlos en favor de una evaluación que anhela ser instrumento de percepción sobre qué hacer.

Siguiendo con este debate, Lopes y Maciel (2020), al analizar y reflexionar sobre evaluación educativa en la obra “*Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*” de Freire (1996), las autoras infirieron que debemos siempre tener cuidado con nuestra forma de actuar, nuestra *praxis*, con relación a nuestros estudiantes. Complementan que, de esa manera, podremos tomar decisiones sobre temas cotidianos del salón de clases, como, por ejemplo, retrasos en entregas de trabajos o situaciones en las que tengamos que ejercer nuestra autoridad en aula.

Lopes y Maciel (2020) declaran que incluir a los estudiantes como sujetos activos, abrir la oportunidad para el diálogo entre profesores y alumnos sobre instrumentos evaluativos, autoevaluación, para ambos los grupos, son algunos de los caminos para que alcancemos la Pedagogía de la Autonomía. Como educadores,

no podemos callarnos ante la ideología dominante y solo formar a nuestros estudiantes en prácticas apolíticas, sino que debemos colocarnos como sujeto de nuestras acciones, como

¹¹⁸ La Pedagogía Crítica es una corriente educativa que asciende la reflexión crítica, emancipación y transformación social por medio de la enseñanza y aprendizaje inspirada en gran parte en Paulo Freire.

sujetos críticos, reflexivos y autónomos, garantizando a nuestros alumnos, el estímulo a la autonomía de sus acciones (Lopes & Maciel, 2020, p. 6).¹¹⁹

Sobre la evaluación en nuestra sociedad, Lucena (2014) la apunta como práctica social, pues alude a su esencia colectiva. La autora complementa que, al evaluar, cuestiones éticas, políticas e institucionales están sobreentendidas en ella; con respecto a específicamente la educación lingüística, no es posible concebir evaluar solamente habilidades individuales. De hecho, la evaluación como práctica social demanda instrumentos evaluativos que posean validez, es decir, que en realidad evalúen lo que es pretendido evaluar, que las prácticas evaluativas puedan ser significativas y que su interpretación sea posible por todos que los hacen parte de ella, pues siempre tendrán repercusiones políticas y sociales.

Con relación a los retos de evaluar en el contexto educacional, de forma que abarque las nuevas demandas sociales de la enseñanza de lenguas, Lucena (2014, p. 251) sostiene que

Si las prácticas de evaluación deben pensarse en relación con el uso social del lenguaje, significa que necesitamos desarrollar prácticas que nos permitan evaluar el lenguaje no como un conjunto rígido de reglas fijas, sino evaluar su uso en actividades relacionadas a los aspectos sociales y culturales de la vida de los estudiantes.¹²⁰

Retomando el tema de la evaluación como justicia social, Luckesi (2018) trae el concepto de democratización social, el cual consiste en considerar que todos los ciudadanos tienen la posibilidad de participar, de forma igualitaria, tanto en la vida individual como colectiva, sin embargo, no es exactamente lo que ocurre en el contexto brasileño. Con relación a esto, el autor señala que los maestros, en caso de que pretendamos situar la práctica educativa en función de la democratización social, es esencial que sea eficiente, que el alumnado aprenda lo que es necesario aprender y que la evaluación funcione como aliada del profesor en el intento de desarrollar un resultado gratificante.

En una sociedad de tantas desigualdades y falta de oportunidades, Borjas (2014, p. 43) presenta que “en un mundo donde hay quienes evitan que otros aprendan lo valioso es descubrir mi propio mundo y ver como con el de los demás vamos haciendo camino”. En suma, evaluar de manera justa implica en condiciones íntegras para nuestros alumnos, haciendo que la sociedad sea más

¹¹⁹ Traducción propia: “não podemos ser omissos à ideologia dominante e apenas treinar nossos alunos para práticas apolíticas, mas nos colocarmos como sujeito de nossas ações, sujeitos estes, críticos, reflexivos e autônomos, assim estaremos garantindo aos nossos alunos, o estímulo à autonomia de suas ações”.

¹²⁰ Traducción propia: “Se as práticas de avaliação precisam ser pensadas em relação ao uso social da linguagem, significa dizer que precisamos desenvolver práticas que nos possibilitem avaliar a linguagem não como um conjunto rígido de regras fixas, mas avaliar o seu uso em atividades relacionadas aos aspectos sociais e culturais da vida dos alunos”.

igualitaria y ecuánime, ofreciendo a nuestros alumnos oportunidades de aprendizaje mediante actos evaluativos.

Para McArthur (2019, p. 14), con respecto a las siguientes preguntas “¿Qué son capaces de hacer los estudiantes y cómo contribuyen a la sociedad, como resultado de sus propias experiencias en evaluación? ¿Qué piensan y cómo valoran su propia contribución a la sociedad más amplia?”, es importante que nosotros como profesores sepamos cómo estos alumnos se perciben, así como la sociedad en la que se insieren, además de dar a conocer qué tipo de ciudadanos serán y qué contribuciones harán para la sociedad. A partir del momento en el que certificamos que la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje de los alumnos, es necesario que sepamos de qué manera ella se está materializando.

La evaluación que pretende alterar el contexto social es una buena idea, pero también puede ser arriesgada; tal riesgo puede darse al no mantenernos pasivos con relación a las políticas institucionales (McArthur, 2019). La autora agrega que para que alcancemos la evaluación como práctica social, debemos reflexionar sobre “*cómo podemos pensar de manera diferente los unos sobre los otros y avanzar hacia relaciones de confianza auténtica, pero no ingenua*” (p. 97, énfasis de la autora), pues hay una relación de desconfianza entre alumnos y maestros.

Como fue discutido en esta sección, la evaluación puede funcionar como una herramienta para transformar nuestra sociedad y convertirla en justa. Parte de la expansión de la LEL es reflexionar sobre el importante papel que la evaluación posee en varios contextos de nuestra sociedad y, para que eso sea posible, es fundamental comprender que tenemos mucho poder en nuestras manos. Poder en el sentido de disponer de herramientas que pueden cambiar el *statu quo* e impactar de manera positiva en el futuro de nuestros alumnos.

A continuación, serán detalladas las dos secciones que tratarán de aspectos prácticos de la evaluación, que son los instrumentos de evaluación y la importancia de diversificarlos y desarrollarlos de forma adecuada, además de abordar herramientas digitales y su utilidad en el cotidiano de los profesores, respectivamente.

3.6. Práctica: desarrollo de instrumentos evaluativos por medio de herramientas digitales

Contar con conocimientos teóricos es algo que nos aporta bastante para nuestras habilidades y competencias como profesores de ELA, pero cumplirá su papel de mejor manera cuando esté asociada a la práctica. Del mismo modo, otros aspectos que pueden contribuir al desarrollo de la LEL de profesores es saber la importancia de variar instrumentos evaluativos y cómo elaborarlos, así como conocer posibles herramientas digitales para que ayuden en su uso cotidiano.

3.6.1. Instrumentos de evaluación: análisis y desarrollo

Aprendemos de maneras distintas, así como externamos nuestros conocimientos de maneras distintas. De esta forma, en un proceso evaluativo, se hace importante variar los instrumentos evaluativos. Pero, sería interesante que nosotros profesores de ELA reflexionáramos sobre cuestiones como: ¿qué tipos de instrumentos de evaluación (evaluativos) utilizamos más? ¿Cómo elegimos nuestros instrumentos de evaluación? o ¿Cómo desarrollamos nuestros instrumentos de evaluación? Es importante aclarar que no existe el instrumento evaluativo ideal o uno peor (pueden estar mal diseñados), pero existen instrumentos evaluativos adecuados para cada contexto educacional, y quienes sabrán cuáles son, deberíamos ser los profesores.

Sobre los instrumentos evaluativos, Retorta y Marochi (2018, p. 73), que también los nombran de métodos de evaluación, los definen como “diversas maneras de acceder al conocimiento o desempeño del candidato”.¹²¹ Y con respecto a tales métodos o instrumentos, las autoras afirman que puede ser divididos en dos grupos: respuestas cerradas o abiertas; las cerradas son utilizadas para evaluar el conocimiento o partes de la lengua meta y tiene como ejemplos *cloze*¹²², elección múltiple, combinación o correlación o verdadero y falso.

Retorta y Marochi (2018) consideran que las ventajas de las respuestas cerradas están en la sencillez de la corrección, las preguntas y el alcance de su contenido, además de ser de contestación rápida; en cuanto a las desventajas tenemos la incitación a que el evaluado adivine la respuesta correcta, las limitaciones a solamente una respuesta correcta y que facilita la copia.

Por su parte, las respuestas abiertas (también conocidas por discursivas o disertantes) son utilizadas para evaluar el rendimiento o desempeño del evaluado (Retorta y Marochi, 2018), las autoras citan como ejemplos resúmenes, tareas, dramatizaciones, entrevistas y producciones escritas y afirman que estos métodos hacen que los evaluados enseñen de manera compleja y profunda sus conocimientos sobre la lengua meta, disminuyendo la posibilidad de copia. Como vimos en temas anteriores, la validez, en el caso de estos métodos, aumenta considerablemente y la confiabilidad es reducida. Como desventajas, exige del evaluado mayor tiempo de respuesta y a los profesores mayor dedicación para la corrección, además de la posibilidad de haber inconsistencia de la corrección y asignación de calificaciones.

Según Martín Vegas y Seseña Gómez (2023), la evaluación de la comprensión ha servido como base fundamental para numerosos estudios psicopedagógicos, que la han empleado para diseñar

¹²¹ Traducción propia: “diversas maneiras de acessar o conhecimento ou desempenho do candidato”.

¹²² Ese tipo de cuestión se da a partir de la elección de un texto. En un determinado punto del texto son eliminadas palabras a cada *x* posiciones, por ejemplo, a cada cinco palabras. Los evaluados tienen que completar los huecos con las palabras que consideran más adecuadas.

e implementar experimentalmente estrategias didácticas y medir su efectividad. Además de eso, las autoras complementan que

Los instrumentos de evaluación utilizados se basan en test y cuestionarios con preguntas de distinto nivel de profundidad donde los estudiantes identifican información, realizan inferencias conectando ideas, sintetizan ideas globales o secundarias, conectan la información explícita del texto con sus conocimientos previos (p. 14).

Para Luckesi (2011b), todos los instrumentos evaluativos (considera también la nomenclatura de instrumentos de recolecta de datos para la evaluación) son útiles para evaluar el aprendizaje, pero es necesario que estén alineados con los objetivos establecidos de la evaluación, acorde a los requisitos y al objeto de la acción. El autor compara lo que hacemos en nuestro salón de clase con las investigaciones científicas, pues también tenemos que buscar evidencias para llegar a una conclusión sobre nuestros alumnos.

Con respecto a los instrumentos de evaluación coherentes y bien desarrollados, es una cuestión fundamental para el contexto escolar, en contra partida tenemos a los instrumentos incoherentes e inconsistentes, que acaban por no hacer justicia a la dedicación y esfuerzo de los alumnos al aprendizaje, o sea, no recolectan los verdaderos datos externados por los estudiantes.

Ahumada Acevedo (2005) puntualiza que, a partir de los tipos de aprendizaje, factual y conceptual, las recomendaciones para evaluar son distintas. Antes de evidenciar tales indicaciones del autor, él describe las características de cada una:

Tabla 18

Diferencias esenciales entre el aprendizaje factual y conceptual de conocimientos declarativos

Factual	Conceptual
○ Conocimientos específicos ○ Requiere memorización ○ Metodologías de aprendizaje simples ○ Extinción en un plazo	○ Conocimientos acabados ○ Búsqueda de la comprensión ○ Metodologías de aprendizaje experienciales ○ Extinción en un largo plazo

Nota: recuperado de Ahumada Acevedo (2005, p. 68).

Para el aprendizaje factual, según el autor, los procedimientos más utilizados son los test escritos y orales. Ahumada Acevedo (2005) añade que lo que pretende es que los estudiantes demuestren sus conocimientos por medio de una respuesta única, de carácter dicotómico, o sabe o no. Concluyendo, según el autor (p. 70), las orientaciones para evaluar este tipo de aprendizaje son:

- No deberían admitirse situaciones intermedias entre lo correcto y lo incorrecto.
- Debería existir un grado de similitud entre las actividades de aprendizaje y las situaciones de evaluación.
- El tiempo entre la demostración del conocimiento y su posterior utilización debería ser breve.
- Solo se debería exigir memorización cuando el dato o hecho deba ser posteriormente utilizado.
- Las situaciones de evaluación deberían solicitar evocación o reconocimiento.

Los instrumentos y técnicas indicados por Ahumada Acevedo (2005) son pruebas orales, de identificación, ordenación, falso-verdadero, elección múltiple, respuesta guiada, asociación, complementación, respuesta simple y términos pareados.

Acerca del aprendizaje conceptual, Ahumada Acevedo (2005, p. 83) describe las siguientes recomendaciones para evaluarlo:

- Solicitar la explicación detallada de los elementos constituyentes del concepto
- Utilizar situaciones que permitan aplicar el concepto
- Valorar explicaciones o interpretaciones diferentes del concepto
- Procurar que se demuestre la comprensión profunda del concepto

Sobre la importancia de diferir los instrumentos evaluativos, Retorta y Marochi (2018, p. 133), defienden que

para que el puntaje final del alumno sea una muestra representativa de su progreso y dificultades, es deseable que el docente aplique, a lo largo de un período (bimestre, cuatrimestre o semestral), un número representativo de diferentes instrumentos evaluativos, tales como: una prueba escrita, una tarea en parejas, un seminario, entre otros trabajos, ejercicios y tareas, que pueden ser presenciales o incluso virtuales.¹²³

¹²³Traducción propia: “Para que o score final do aluno seja uma amostra representativa dos seus avanços e dificuldades, é desejável que o professor aplique, ao longo de um período (bimestre, trimestre ou semestre), um número representativo de instrumentos avaliativos diferentes, como por exemplo: uma prova escrita, uma tarefa em pares, um seminário, dentre outros trabalhos, exercícios e tarefas, podendo ser presenciais ou até mesmo virtuais”.

Para los profesores, en nuestro caso de ELA, es importante que tengamos la oportunidad de compartir con otros compañeros de enseñanza nuestras experiencias exitosas sobre la utilización de instrumentos evaluativos, lo que contribuiría a nuestro proceso de LEL.

De acuerdo con Picón (2013, pp. 84-85), para instruir adecuadamente una tarea, que puede convertirse en instrumento evaluativo, es importante considerar los siguientes aspectos:

- Especificar el género o el formato que enmarca la tarea: una composición corta, un cuento, una presentación, una entrevista, etc.
- Dar detalles sobre el contexto en el que se realiza la tarea: la situación, el lugar, los actores, el rol del estudiante.
- Dar instrucciones precisas en cuanto a los aspectos lingüísticos que espera que el estudiante desarrolle: la función lingüística a evaluar: descripción, información, argumentación, etc.; el tema: la familia, la escuela, etc.; los aspectos gramaticales: la sintaxis, el vocabulario, la pronunciación, la ortografía, la puntuación, etc.
- Dar instrucciones precisas respecto a los aspectos mecánicos: títulos, márgenes, etc.
- Especificar el tiempo estimado para que el estudiante complete la tarea y los recursos que puede utilizar.

Aunque haya sido mencionada a lo largo de esta sección la importancia de variar los instrumentos evaluativos, todavía existe la hegemonía de la prueba escrita por cuenta de la tradición (Miccoli, 2010). La autora atribuye esta cuestión a la falta de habilidad de los profesores de elaborar procesos evaluativos alternativos. Con el desarrollo de la LEL, quizás, los profesores busquen otras maneras de evaluar que incluso traigan más aportes para su toma de decisiones.

Recapitulando, en esta sección pudimos comprender la importancia de la utilización de diferentes instrumentos evaluativos y sobre todo de desarrollarlos de manera más coherente. La falta de promoción de la LEL en la formación de docentes puede llevar a muchos docentes a solamente reproducir patrones e instrumentos evaluativos sin la debida criticidad. El fortalecimiento de la LEL puede contribuir a que los profesores consigan perfeccionarse en la elaboración de estos instrumentos para que cumplan su función real que es recolectar datos sobre el aprendizaje, principalmente reflejados en los objetivos previamente establecidos, así como sobre su propio proceso de enseñanza.

3.6.2. Herramientas digitales a servicio del docente

Algunas cuestiones para reflexionar son: ¿Nos consideramos literatos digitalmente? ¿Qué recursos digitales utilizamos con más frecuencia? Según Nascimento Fernandes et al. (2023), la pandemia de COVID-19 hizo que los sistemas educativos de todo el mundo cambiaran. Se puede decir que tuvimos que cambiar el modo presencial y recurrir a las herramientas digitales tanto para enseñar como para evaluar. Tratándose específicamente de herramientas digitales, podemos considerar que fue un punto de inflexión, pues muchos de nosotros, en este caso profesores de ELA, tuvimos que adaptarnos a nuevos sistemas y plataformas y, principalmente, a evaluar utilizando tales herramientas.

Montanaro (2024) afirma que la literatura científica actual ya ha indicado una conexión positiva entre las tecnologías y sus posibilidades y el progreso de la autonomía. La autora complementa que la pandemia, a pesar de haber sido trágica, nos trajo algo positivo, como “una mayor conciencia sobre la importancia de invertir en tecnologías y el reconocimiento de la competencia digital como una competencia clave para el ejercicio activo de la ciudadanía” (Montanaro, 2024, p. 102).

El texto de Martín Vegas de 2008 (p. 460), publicado antes de la pandemia de COVID-19, ya advertía sobre los aportes de la experiencia en la docencia, así como la importancia de adaptarnos a los recursos didácticos en el curso del tiempo:

La experiencia ayuda a desarrollar habilidades sociales importantísimas en el proceso educativo, pero, si esa experiencia no sirve para ampliar conocimientos y conocer nuevos recursos didácticos adaptados a los tiempos, la capacidad didáctica dirigida a la enseñanza de conocimientos no se desarrolla ni se supera.

Nascimento Fernandes et al. (2023) afirman que las herramientas digitales pueden ser utilizadas tanto para elaborar los instrumentos ya utilizados tradicionalmente, como test de selección múltiple y verdadero o falso, como para evaluaciones alternativas, algo como tareas de uso de la lengua, seminarios o portfolios. Los autores añaden que, en realidad, no fue la evaluación lo que cambió de la pandemia hasta los días actuales, sino el soporte de los instrumentos, es decir, siguen con el mismo formato. No estamos hablando de la educación a distancia, sino de la utilización de herramientas en el contexto digital que contribuyen para la enseñanza presencial.

Muchos son los recursos disponibles en internet para contribuir con la práctica de los profesores, por lo tanto, los docentes deben encontrar las herramientas que más se adecúen a sus contextos y a sus realidades (Nascimento Fernandes et al., 2023). No se afirma que la pandemia trajo

algo positivo, pero hizo que los profesores saliéramos de nuestra zona de confort para buscar otras alternativas para ejercer nuestra profesión, lo que no fue un proceso tan fácil.

Sobre las buenas prácticas para evaluar en línea, Quevedo Camargo (2021) dispone diez principios:

Tabla 19

Principios de la evaluación en línea

Principio en línea	Descripción
1	Reflexión longitudinal: las tareas en línea son utilizadas para diagnosticar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sirviendo como oportunidad para recolectar datos.
2	Retroalimentación de alta calidad: las tareas en línea son más eficaces cuando seguidas de retroalimentación adecuado y en el momento apropiado.
3	Herramientas listas para el uso: por medio de las rúbricas o escalas de evaluación, los criterios de desempeño deben ser explicitados
4	Aprendizaje auténtico por medio de la tecnología: tales tareas en línea deben ser distinguidas por tener valor en la vida real.
5	Colaboración incrementada: utilice tareas colaborativas y que demanden discusiones entre los estudiantes.
6	Utilización de una pluralidad de técnicas: la variación de los instrumentos evaluativos dará más exactitud en el análisis de los resultados.
7	Atención a la diversidad: considere las especificidades de los estudiantes, como factores socioeconómicos, posibilidad o no de acceso a la internet, necesidades educacionales especiales.
8	Preparo de la Tecnología de la Información (TI) y de los involucrados: la institución debe poseer sistemas para ofrecer soporte para las tareas en línea, así como programas de literacidad digital para los vinculados, si necesario.
9	Monitoreo y corrección: los resultados obtenidos deben ser utilizados para identificar los estudiantes con rendimiento o desempeño por debajo de lo esperado, con riesgo de reprobación.
10	Mejores prácticas de diseño en la red: elegir páginas de la red que utilicen los preceptos de las mejores prácticas de diseño.

Nota: recuperado de Quevedo-Camargo (2021).

Costa y Silva (2017) afirman que el mundo tecnológico puede ofrecer al estudiantado una expansión de contacto con la lengua meta por medio de herramientas digitales y aplicaciones, ya que, muchas veces, solamente el contacto del alumno con la lengua en el salón de clase no es suficiente para adquirirla, además de estimular su autonomía. Las autoras añaden que el papel del profesor es crucial, pero no como el poseedor del conocimiento, sino como un orientador para que el alumno sea autónomo, responsable de su aprendizaje.

Considerando esta era global y digital, Duboc (2014) asegura que, específicamente en el contexto de lenguas, debemos reflexionar sobre nuestra práctica evaluativa para que podamos incluir diferentes habilidades, estrategias, así como formatos que van más allá de los ya utilizados. Sin embargo, la autora destaca que no se trata de solamente sustituir las formas de evaluación, sino comprender lo que permea el entendimiento crítico con relación a los cambios de nuestra sociedad globalizada. Es decir, nuestro alumnado del hoy deberá utilizar la lengua no solamente como “herramienta que comunica una idea o desempeña una función” (Duboc, 2014, p. 44)¹²⁴, sino como un instrumento que posibilite una acción crítica frente a la realidad, para que también sea capaz de contestar a su alrededor, y actuar también como partícipe de las prácticas sociales.

Antes de adentrarnos en opciones de herramientas digitales para el desarrollo de instrumentos evaluativos, un aporte para el proceso anterior, de desarrollo, sería basarse en la Taxonomía de Bloom, pues ella contribuye a alcanzar los objetivos ya establecidos.

¹²⁴ Traducción propia: “ferramenta que comunica uma ideia ou que desempenha uma função”.

Figura 25

Taxonomía de Bloom

Gráfico: Mariana Sofía Jiménez



Nota: Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/organiza-tus-clases-con-la-taxonomia-de-bloom/>.

De acuerdo con Ortega Alfaro (2017), esa taxonomía fue proyectada para ayudar a profesores y diseñadores educacionales a alcanzar metas educativas y a ordenar objetivos, fundada en la idea de que los objetivos no son de la misma manera ansiados.

Para cada etapa de la taxonomía, hay herramientas digitales disponibles en internet que pueden contribuir al desarrollo de actividades, sobre todo instrumentos de evaluación. En la Figura 26, es posible visualizar diversos sitios web y aplicaciones a partir de las fases de la taxonomía.

Aplicaciones y sitios web a partir de la Taxonomía de Bloom



190

los instrumentos de evaluación. Tales conocimientos exigen cierto nivel de literacidad digital tanto de profesores como del estudiantado, es decir, la utilización de ellas debe favorecer ambos involucrados en el proceso evaluativo y estar a la par de eso también contribuye al proceso de LEL de profesores, pues internet ofrece, además de un soporte distinto al papel, por ejemplo, otros caminos para evaluar.

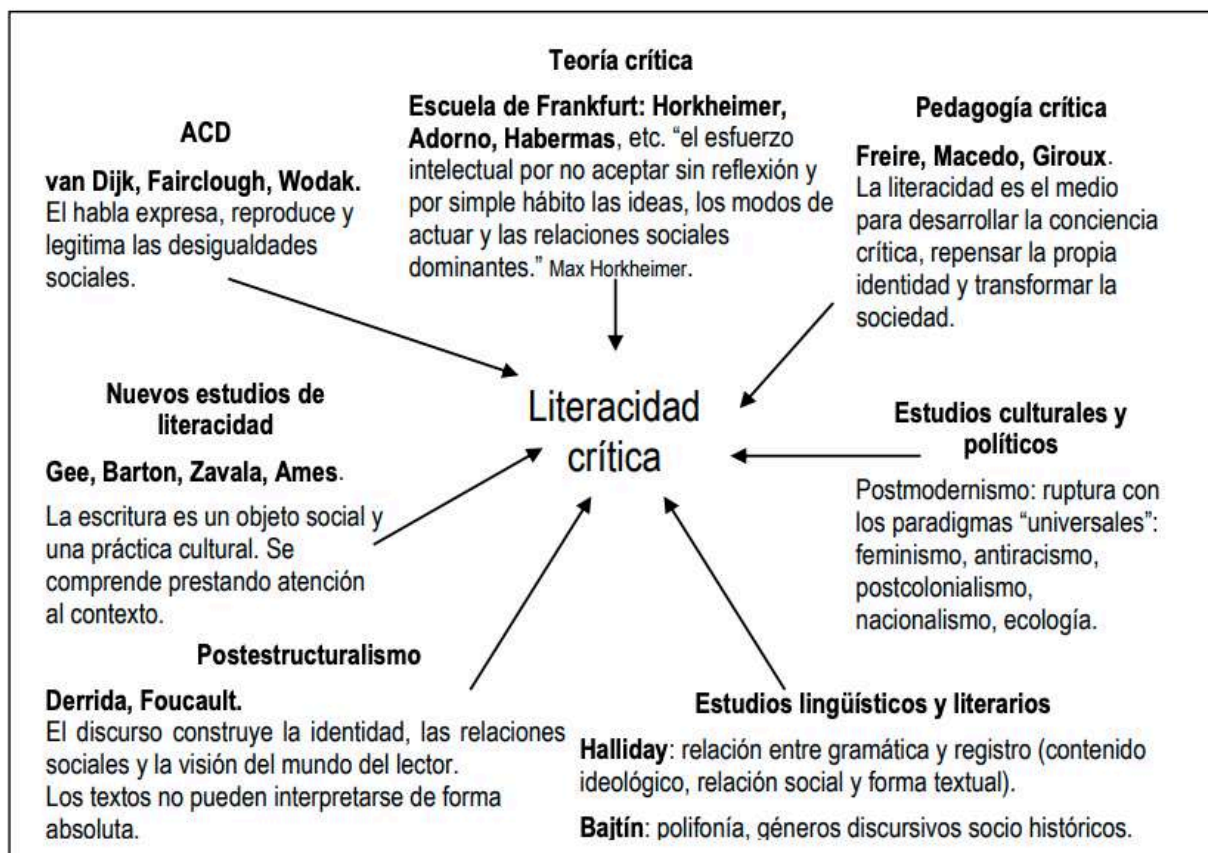
La última sección de este capítulo se dedicará a la literacidad crítica (LC), no porque sea un tema de menor relevancia, sino precisamente por su transversalidad e implicaciones sociales. Lejos de ocupar un lugar secundario, la LC debería estar integrada a todos los demás aspectos abordados en este capítulo. Al reflexionar sobre cada uno de los tópicos tratados anteriormente, se hace necesario articularlos con la literacidad crítica, dado su potencial para promover una comprensión más profunda y transformadora de la realidad.

3.7. La relevancia de la literacidad crítica

La literacidad crítica (LC) fue elegida intencionadamente para finalizar el capítulo del referencial teórico de esta investigación al tener en cuenta que es un tema que reverbera en todos los demás -la concepción de “literacidad” ya fue elucidada en el inicio del Capítulo II. Antes de que empecemos a desmenuzar las concepciones de LC, es importante aclarar, primeramente, el origen del concepto según Cassany y Castellà (2010).

Figura 27

Mapa de las raíces del concepto



Nota: recuperado de Cassany y Castellà (2010, p. 358); la sigla ACD significa Análisis Crítico del Discurso.

Los autores explican que en los años 60 tal concepto fue empleado por el brasileño Paulo Freire en el que explicaba que los dichos analfabetos son víctimas y no causantes de esa limitación, pues las instituciones de enseñanza fueron constituidas para seguir con el mantenimiento de pedagogía de la opresión y que la literacidad funcionaría como una aliada para incentivar el empoderamiento de los sujetos, es decir, al pasar a dominar la lectura (poder), se hace posible cambiar el contexto arbitrario en que viven.

Cassany y Castellà (2010, p. 367) diferencian qué es ser un lector crítico y uno acrítico:

la lectura crítica se sabe elaborada, compleja, humilde, cargada de matices y razonamientos, dúctil, insatisfecha, exploradora, capaz de discutir e, incluso, de cambiar de opinión de forma razonada; es la lectura que aspira a comprender la complejidad de lo humano, psicológico y social, y a transformarlo si es preciso. Al contrario, la acrítica se nos representa como sencilla, rápida, directa, simplificadora, autosatisfecha, esquemática [...]

Es decir, percibir críticamente exige ubicar el discurso en el contexto sociocultural de origen (cuál es su objetivo, cuáles son las voces evidenciadas y las silenciadas), participar e identificar en la dinámica discursiva (interpretar a partir del género discursivo), y evaluar los efectos que genera un discurso en la comunidad y en uno mismo (tener conciencia de su contexto, estimar lo que los otros interpretan) (Cassany & Castellà, 2010). Es posible constatar que son muchas las variables que deben ser observadas al recibir un discurso.

Abreu-Silva (2021), antes de adentrarse en la LC, revela la dimensión social de la literacidad en sí; el autor explica que esta posee un elevado potencial de transformar, con carácter subversivo, proactivo, crítico e indagador y que, por medio de la lectura y de la escritura, busca comprender, mitigar, intervenir y, por ende, modificar las situaciones sociales injustas hacia un estado más equitativo y justo para todos. Para Abreu-Silva (2021, p. 215)

Leer desde la perspectiva de la literacidad crítica significa reflexionar para comprender las relaciones de género, raza, sexo y clase social que se imponen a través de la publicidad, los libros de texto, los periódicos, los sitios web, los folletos, los cultos religiosos, los discursos políticos, la transmisión de ideologías entre miembros de la familia, etc. [...] ¹²⁵

Es posible observar que en nuestros contextos sociales estamos rodeados de informaciones en todo momento, y con la llegada de las tecnologías digitales, tenemos la posibilidad de acceder a un sinfín de informaciones desde dentro de nuestra propia casa. Llevar el alumnado a observar el mundo bajo la óptica de LC es ofrecerles la oportunidad de cuestionar el *statu quo*. Por lo tanto, nosotros como profesores tenemos la obligación de orientar a nuestros estudiantes para que se posicionen críticamente frente los tópicos estudiados y para que comprendan verdaderamente un texto.

Gee (2011, pp. 1-2) orienta que para que podamos analizar un discurso críticamente, debemos hacernos cuatro preguntas (el autor distingue “discurso” de “Discurso”: discurso con “d” minúscula consiste al uso del lenguaje hablado o escrito con el fin comunicativo; ya el Discurso con la “D” mayúscula va más allá del lenguaje, incluyendo prácticas sociales, valores, creencias e identidades):

1. ¿Qué ***lenguaje social*** o ***lenguajes sociales*** están representados en este discurso?
2. ¿Cuáles son algunos de los ***significados situados*** importantes de palabras o frases clave en este discurso?

¹²⁵ Traducción propia: “Ler sob a ótica do letramento crítico é refletir com o fim de compreender as relações de gênero, raça, sexo, classe social que são impostas através de publicidades, livros didáticos, jornais, sites, panfletos, cultos religiosos, discursos políticos, transmissão de ideologias entre familiares etc.”.

3. ¿Qué modelos *culturales significativos* se desencadenan (o podrían desencadenarse) por palabras o frases de este discurso?
4. ¿De qué **Discurso** (con D mayúscula) o **Discursos** es o podría ser parte este discurso? ¿Cómo se relaciona este Discurso (o estos Discursos) con otros Discursos? (énfasis del autor).¹²⁶

Para Gee (2011), la LC consiste en analizar un discurso de tal forma que comprendamos que el lenguaje siempre estará ubicado en el contexto, social y político, en que se insiere, es decir, siempre se relaciona con la forma en la que las personas utilizan el lenguaje y expresan los Discursos, tanto en el tiempo presente como a lo largo del tiempo, pues es ahí donde se constituyen los espacios de poder en los que los individuos tienen la posibilidad de construir y transformar la historia.

De acuerdo con Monte Mór (2013), recientemente, investigaciones sobre LC vienen ganando espacio, pues se legitima que esta es una demanda de los programas en contextos educacionales. Pero, empecemos tratando dos de las diferentes connotaciones de “ser crítico” o “crítica” a lo largo del tiempo.

El primer sentido atribuye el desarrollo crítico a la formación escolar, este es logrado al llegar a altos niveles de esa formación (evaluaciones derivadas de músicos, críticos de arte, de teatro), y el segundo, alude a la habilidad de observación crítica que los ciudadanos perciben respecto a su entorno, a la sociedad en sí, facultad esta que no está forzosamente vinculada a elevados grados de instrucción (Monte Mór, 2013).

Al igual que la perspectiva de lengua(je) de Haus y Jordão (2024) ya mencionada, Monte Mór (2013) considera también lengua(je), en la óptica de la LC, como práctica social. La autora complementa que para que ese enfoque pueda ser llevado a cabo, se torna fundamental resignificar el entendimiento de las entidades educativas y prácticas sociales de sus ideologías aún persistentes; es decir, los dos sentidos de “ser crítico” se complementan.

Como aclara Monte Mór (2013), las teorías sobre LC (el enfoque de esta sección), nuevas literacidades y multiliteracidades, beben de la fuente de Paulo Freire, como la consciencia crítica, la dialéctica y la dimensión política del lenguaje. La autora define que “La literacidad crítica se basa en

¹²⁶ Traducción propia: 1. What social language or social languages are represented in this discourse? 2. What are some of the important situated meanings of key words or phrases in this discourse? 3. What significant cultural models are triggered (or could be triggered) by words or phrases in this discourse? 4. What Discourse (with a big "D") or Discourses is or could this discourse be a part of? How does this Discourse (or these Discourses) relate to other Discourses?

la premisa de que el lenguaje tiene naturaleza política, debido a las relaciones de poder presentes en ella”¹²⁷ (p. 42), dicho con otras palabras, nuestro discurso está impregnado por ideologías.

La capacidad de resignificar sentidos ya establecidos o idear nuevos coadyuvaría, según los razonamientos freirianos, a la extensión de conocimiento de mundo y práctica y, ocasionalmente, a cambios que se hacen fundamentales (Monte Mór, 2013). Sin embargo, para que todas esas concepciones puedan ser puestas en práctica, se hace necesario un cambio de la estructura educativa, así como de la forma en la que la evaluación es vista por nuestra sociedad.

Ratificando los preceptos de Monte Mór (2013), Jordão y Fogaça (2012) defienden también que “la lengua es discurso, es decir, está inserta en valores culturales e ideológicos que determinan su significado y establecen relaciones de poder entre los textos, entre los lectores y entre los textos y sus lectores - ‘lectores del mundo’”.¹²⁸ Los autores señalan que los alumnos-lectores se convierten en responsables por desarrollar sentido a su alrededor y coedificadores de significados.

Souza (2011), justamente sobre los significados, afirma que producirlos nos es algo que se hace de forma deliberada, si no que el desarrollo de la significación es un hecho intrincado colectivo y sociohistórico, en el que cada individuo que produce significado forma parte, al mismo tiempo, de distintas comunidades que forman un conglomerado social. El autor evidencia sobre la validez de una lectura para una determinada comunidad y no para otra, como cuestiones religiosas, además de la importancia de considerar el tiempo, el momento histórico en el que se dio tal producción de significado.

Según Pascoal (2018, p. 61),

Las prácticas de literacidad en las escuelas que convergen hacia el pensamiento crítico deben ofrecer a los estudiantes oportunidades de leer y salir de sus lecturas, de expresarse sobre ellas, de hacer referencias a sus propios contextos y a lo que tienen, de ver otras perspectivas no reportadas en los textos, de pensar en las implicaciones y producciones de ese texto, en fin, no sólo hacer una lectura de las palabras del autor y terminar allí la literacidad.¹²⁹

¹²⁷ Traducción propia: “O letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes”.

¹²⁸ Traducción propia: “a língua é discurso, ou seja, inserida em valores culturais e ideológicos que determinam o seu significado e estabelecem relações de poder entre os textos, entre os leitores e entre os textos e os seus leitores - “leitores do mundo”.

¹²⁹ Traducción propia: “As práticas de letramento nas escolas que convergem para o pensamento crítico devem oferecer aos alunos oportunidades de ler e de sair de suas leituras, de se expressar sobre elas, de fazer referências aos seus próprios contextos e ao que eles dispõem, de ver outras perspectivas não relatadas nos textos, de pensar nas implicações e nas produções daquele texto, enfim, não apenas fazer uma leitura de constatação das palavras do autor e ali encerrar o letramento”.

Es decir, el estudiante debe ser capaz que ir más allá del texto, reflexionar sobre qué quiere decir a partir de su contexto, así como del contexto del autor o autora y de la época o década en la que fue escrito. Pero es importante aclarar que la LC no se trata solamente de textos escritos, pues como acentúa Jesus (2016), la información puede ser escrita, visual, dicha o imagética.

Tratándose de la enseñanza de lenguas adicionales, Jordão y Fogaça (2012) apuntan que en el momento en que la lengua es reconocida como discurso, tal hecho se convierte por enseñar novedosas maneras de redescubrirse, reinventarse y de observar y edificar el ambiente; es decir, el lenguaje visto como discurso implica percibir nuestras prácticas lingüísticas como prácticas de construcción y función de significados al entorno, lo que pasa en él, a lo que observamos y a lo que no miramos en la realidad (individuos como sujetos sociales).

Jordão y Fogaça (2012) señalan la cuestión del papel del docente en ese proceso, pues se vuelve necesario brindar al alumnado posibilidades de edificar y pactar conjuntamente los referidos significados, revisando frecuentemente los supuestos y cuestionando las implicaciones de sus percepciones de mundo; generar tales oportunidades en el aula está directamente vinculado a la postura del profesor dentro y fuera de este contexto y el espacio destinado a los estudiantes será en mayor o menor proporción para interrogar y redefinir significados legitimados.

En realidad, tal perspectiva en la educación consiste en contribuir con los individuos a hacer frente con la percepción que ellos tienen con la gran cantidad de informaciones que reciben a diario, de manera a independen del contexto y del tipo de informaciones, o sea, que las comprenda de forma legítima (Jordão & Fogaça, 2012). Complementan que es por medio de la sensibilización de nuestros alumnos sobre las cuestiones discursivas para que sea posible vivenciar la ciudadanía en los diversos contextos de nuestra sociedad.

En el contexto de lenguas adicionales, si se pasa del punto de vista de la LC, pasamos a comprender que las distintas maneras de analizar la realidad son valoradas conforme a los criterios históricos y socialmente desarrollados, que puede ser propagados, aceptados de manera colectiva o incluso interrogados y cambiados (Jordão & Fogaça, 2012). Y en la misma perspectiva de Haus e Jordão (2024), los autores defienden que la gramática no debe ser tratada como eje central, pero conforme a las demandas reales de los estudiantes, para que haya coherencia de lengua(je) como discurso.

Jordão (2013) además de aclarar qué concepción de lengua posee la LC, nos trae un panorama de ella dividido en tres perspectivas: 1. El sujeto y la lengua; 2. Aprendizaje y conocimiento; y 3. Función que la educación ejerce en la sociedad. Con relación a la lengua, como ya hemos enfatizado en párrafos anteriores, también es vista como discurso, campo de construcción de sentidos y de representación de mundo y de sujetos, es decir, es algo de naturaleza ideológica que se da conforme

a sistemas de valores, intereses, creencias; al contrario de abrumar la realidad, la ideología opera como nuestros ojos, lo que nos permite percibir y dar sentido al mundo.

Con relación a la primera perspectiva (sujeto y lengua), Jordão (2013) afirma que la pluralidad de sentidos que las ideologías ofrecen es considerada una cosa beneficiosa, pues es posible tener muchas verdades erguidas a partir de ideologías y compartidas en sociedad, al contrario de una realidad tenida como perjudicial. Agrega la autora que es deber del maestro notar como positiva esa diversidad y, de esta manera, articular posibles sentidos y orientar a sus alumnos a desarrollar nuevos sentidos.

Sobre el aprendizaje y conocimiento en la perspectiva de la LC, solamente hay conocimientos considerados superiores o inferiores a partir de una sucesión de valores erigidos socialmente; de hecho, no se trata de grupos socialmente desvalorados lograr conocer los saberes oriundos de las clases dominantes, sino toca a todos entender cómo se dan la valoración y legitimación de esos conocimientos y de qué manera la sociedad se utiliza de eso para jerarquizar los ciudadanos (Jordão, 2013). Para la autora, “El conocimiento, entonces, para la LC, es un conocimiento socialmente construido y siempre ideológico, incompleto, escurridizo, múltiple y relativo; es un saber que siempre está sujeto a contestación, cuestionamiento y transformación”¹³⁰ (p. 81); en el sentido de lenguas adicionales, aprender una lengua adicional es experimentar otra manera de estar en el mundo en busca de que las prácticas sociales ganen vida, y enseñarla de manera crítica no se trata de solamente discutir tópicos socialmente marginados, sino tener en cuenta encontrar alternativas para nuestras creencias y nuevas maneras de ver las diferentes realidades.

Finalmente, acerca del tercer punto, que es la función de la educación, Jordão (2013) asegura que las instituciones educativas deberían formarse por zonas que propongan indagaciones de las prácticas de desarrollo de sentidos e idea de conocimientos e individuos, que discutan la jerarquización por parte de los sistemas sociales.

Duboc (2007) y J. Araújo (2024) afirman que las teorías de la LC involucran la oposición a una enseñanza fragmentada de las cuatro habilidades (comprensión auditiva, escrita, lectura y producción oral), además de la gramática, como ya observamos anteriormente en Haus y Jordão (2024), es abordada conforme sus contextos de uso de la lengua, lo que impide abstracciones en la enseñanza de la lengua, es decir, uso del lenguaje en función de la gramática. Sobre las evaluaciones concretamente, Duboc (2007) cree que a la luz de las teorías de LC, deben ser distribuidas y colaborativas, lo que significa que ofrecen tanto a los alumnos como a los profesores la posibilidad

¹³⁰ Traducción propia: “Conhecimento, então, para o LC, é saber construído socialmente e sempre ideológico, incompleto, deslizando, múltiplo e relativo; é saber sempre passível de contestação, questionamento e transformação”.

de compartir sus percepciones y discusiones, tratadas de manera más horizontales y públicas. Además, deben ser situadas y negociadas, y las verdades transitorias y la noción de la validez inconstante tienen que ser puestas en primer lugar, oriundas del propio contexto en el que se encuentran inmersos los individuos. Duboc (2007) evidencia también la importancia de las comunidades de práctica, en que nosotros profesores tenemos la oportunidad de compartir nuestras experiencias y aprendemos con nuestros pares, además de la importancia de observar algunos aspectos como subjetividad, relevancia, por ejemplo, al diseñar de un test.

Dando continuidad a lo que evidencian Haus y Jordão (2024) y Duboc (2007), Tílio (2017) enfatiza que la LC no desconsidera otros trabajos en el contexto de lenguas, como, por ejemplo, aquellos con enfoque en destrezas del lenguaje y léxico-gramaticales, pero va más allá, se esparce a la transposición social y a la comprensión, lo que transforma el proceso de aprendizaje en *praxis* social.

Rosa (2016), también con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, afirma que el transcurso de la LC debe ser constante e impulsado por los profesores permanentemente, además de tener en cuenta las particularidades del contexto del estudiantado e incentivar enfrentamientos culturales procurando el sentido crítico.

Marins-Costa (2016) asegura que, en tiempo actuales, el adjetivo “crítico(a)” es mencionado en documentos oficiales de la enseñanza básica de Brasil, así como en textos pedagógicos centrados en sus teorías y prácticas y en el propio ambiente escolar. Tratándose en específico de la enseñanza de lengua en el contexto brasileño, Almeida Mattos y Pascoal (2019) aseguran que las teorías sobre LC vienen repercutiendo desde 2006 con la publicación de las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, que serían las orientaciones nacionales para la secundaria (bachillerato o preparatoria). Complementan que tales teorías tuvieron impacto en las investigaciones sobre la enseñanza, pero no ocurrió de la misma forma con la evaluación. En realidad, ellas defienden los test como componente de las prácticas sociales en instituciones educacionales, así como la LC debe ser utilizada para una educación ciudadana y para la justicia social y, de ese mismo modo, tal enfoque debería ser utilizado en los test.

Almeida Mattos y Pascoal (2019) defienden la posibilidad de integración entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el sentido de que los procesos de enseñanza y aprendizaje no concluyen en el momento en el que se inicia una evaluación, pues las actividades evaluativas también sirven para enseñar y aprender. Estos momentos son oportunos para aumentar las situaciones de enseñanza, e incluso el abordaje de temas críticos que pretendan la ciudadanía crítica.

Motta (2008) sigue la concepción de que la lengua va más allá de su fin meramente comunicativo, aclarando la necesidad de que se destaque su necesidad de reconocimiento de su

función social, en la que no haya neutralidad y que colabore para la formación ciudadana; además de contribuir para que los estudiantes puedan no solamente situarse en el mundo, sino que lo interfieran y produzcan sentido pretendiendo sobrepasar las injusticias sociales. De esta manera, la autora afirma que debemos seguir buscando la LC, en la que también indagemos las posibles relaciones intrínsecas de poder y de ideologías en que el discurso se da, dando a él nuevos significados y posturas frente a la sociedad. Para Motta (2008, p. 14),

La literacidad crítica busca involucrar al estudiante en una actividad crítica a través del lenguaje, utilizando como estrategia el cuestionamiento de las relaciones de poder, las representaciones presentes en los discursos y las implicaciones que esto puede traer para el individuo en su vida o en su comunidad.¹³¹

Jesus (2016), también sobre la perspectiva de lengua en la LC, confirma que esta no está desvinculada de un sistema lingüístico. Sin embargo, está asociada necesariamente a específicos ambientes culturales, políticos y sociales. Los individuos hacen uso de la lengua empleando combinaciones lingüísticas infinitas, dependiendo del sitio en el que están situados, de acuerdo con la convención social y de la persona a la que se refieren, en que jamás carece de una relación de poder.

Al considerar los nuevos medios de comunicación que, muchas veces, son utilizados para provocar disidencias, difundir discursos perniciosos, indagar o inestabilizar el poder, Janks (2018) afirma que en esos contextos la LC debe ser valorada. La autora complementa que, aunque viviéramos en un mundo en el que no hubiera guerras, todos tuviéramos acceso a la educación, la salud y a una vida decente, aún necesitaríamos de la LC.

Marins-Costa (2012) destaca que nosotros como profesores, para que pasemos a agregar nuevas prácticas letradas, no es necesario abandonar todas las prácticas ya hechas o desestimar todos los temas ya abordados, más bien hay que analizar la relevancia y la operatividad de lo realizado dentro y fuera del salón de clase; la autora enfatiza que el centro no está más en apuntar ventajas y desventajas de cada método o abordar o no gramática en una vertiente comunicativa o estructural.

Finalmente, gracias a todo lo que hemos visto y reflexionado hasta el momento, es posible defender la aportación de la LC en todos los temas abordados. Conforme nuestra sociedad va avanzando, nosotros como docentes de ELA debemos acompañarlas, pues también forma parte de nuestro proceso de desarrollo de LEL. Como ya hemos visto, no podemos ser profesionales neutros en nuestras acciones y decisiones (tampoco eso es posible), pues debemos estar a la par de los temas

¹³¹ Traducción propia: “O letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida ou de sua comunidade”.

más pertinentes de nuestro país. En un mundo en el que las minorías siguen siendo marginadas, en el que el racismo sigue presente, en el que los inmigrantes son tenidos como invasores e ilegales, en que los desfavorecidos socialmente deben permanecer donde están, en el que miles de mujeres son asesinadas por el simple hecho de ser mujer, en el que su orientación sexual sirve de motivo para que te agredan o te maten, no podemos seguir inertes en nuestra lucha diaria en nuestros salones de clase, más tenida como línea de frente de la educación. Tenemos la obligación de ofrecer a nuestros alumnos la condición de ser críticos frente a la sociedad y que no solamente la miren, sino que participen, cuestionen y luchen por sus desechos y su lugar en el mundo.

El próximo capítulo describirá todo el itinerario metodológico de esta investigación, explicando características, brevemente, sobre el curso pilotaje y sobre el curso MOOC que promovió la recolecta de los datos, además de describir las fases de esta investigación-acción de acuerdo con Thiollent (2005).

Capítulo IV – Metodología de la investigación

En este capítulo será presentado todo el trayecto metodológico de esta investigación. Se iniciará con el abordaje, seguido por la naturaleza, el objetivo y el procedimiento. En segundo lugar, describiremos brevemente cómo se sucedió el curso pilotaje, el curso MOOC (medio por el cual los datos fueron generados), los instrumentos generadores de datos y los procedimientos de análisis de los datos.

4.1. Caracterización de la investigación

Se trató de una investigación mixta, pero predominantemente cualitativa. O sea, los elementos procesuales fueron analizados con el abordaje cualitativo, y los estructurales, con el abordaje cuantitativo (Flick, 2009).

Fue considerada de naturaleza aplicada por servirse del desarrollo y de la aplicación de un curso MOOC y, posteriormente, analizar sus implicaciones. Dicho de otro modo, está diseñada para adquirir conocimientos con vistas a aplicarlos en una situación concreta (Gil, 2017).

El objetivo metodológico de esta investigación fue exploratorio. De acuerdo con Gil (2017), la investigación exploratoria pretende proporcionar más familiaridad con el problema, tornarlo más visible y construir hipótesis, en este caso, identificar lo que saben los docentes de ELA de Brasil sobre evaluación, propiciar un ambiente adecuado para el desarrollo de la LEL y confirmar la hipótesis de que este profesorado necesita ampliar su nivel de LEL.

El procedimiento utilizado en esta investigación fue la investigación-acción definida por Thiollent (1947, p. 14) como

un tipo de investigación social de base empírica que se concibe y lleva a cabo en estrecha asociación con una acción o la resolución de un problema colectivo y en la que investigadores y participantes que representan la situación o problema participan de forma cooperativa o participativa.¹³²

Para Thiollent (2005), una investigación-acción debe seguir 12 pasos, pero es importante aclarar que, para el autor, en este tipo de investigación, solamente las fases de inicio y fin poseen un

¹³² Traducción propia: “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

orden fijo, y que las otras pueden cambiar de colocación. En esta investigación fue posible seguir el orden establecido por el autor. En la Figura 28 es posible observar la descripción de los pasos:

Figura 28

Fases de la investigación



CAMPO DE OBSERVACIÓN

Esto implica delimitar el campo de observación, pudiendo establecerse también el muestreo y la representatividad de la investigación cuando sea necesario.

7

RECOLECCIÓN DE DATOS

Esta es la fase de la investigación en la que efectivamente se recolectan datos y los instrumentos para ello pueden ser variados, como entrevistas y cuestionarios.

8

APRENDIZAJE

En la investigación-acción, una capacidad de aprendizaje es asociada al proceso de investigación.

9

SABER FORMAL/INFORMAL

El estudio de la relación entre el conocimiento formal e informal a través del establecimiento (o mejora) de la estructura de comunicación entre los dos universos culturales: expertos y participantes

10

PLAN DE ACCIÓN

Para alcanzar todos sus objetivos, la investigación-acción debe concretarse en alguna forma de acción planificada, objeto de análisis, deliberación y evaluación.

11

DIVULGACIÓN EXTERNA

Además de devolver la información a los grupos implicados, también es posible, mediante previo acuerdo de los participantes, difundir la información externamente a diferentes sectores interesados.

12

La acción hecha en esta investigación fue la oferta de un curso MOOC a los profesores de ELA de Brasil. En él participaron tanto los docentes como la propia investigadora.

4.2. Un breve recorrido sobre el curso pilotaje

Para el desarrollo del curso MOOC (*Massive Online Open Courses* o Cursos en Línea Masivos y Abiertos), un curso pilotaje intitulado “Literacidad en Evaluación para Profesores de Lenguas Extranjeras”¹³³ fue promovido en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), específicamente ofrecido por la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT). La oferta del curso pilotaje en la UNAM fue uno de los resultados de una estancia doctoral de seis meses en la misma universidad, de enero a junio de 2023.

La estructura del curso pilotaje, en formato *online* síncrono — distinto del curso MOOC, que también fue *online*, pero se impartió a través de clases grabadas—, fue una oportunidad de probar el material recolectado para el curso definitivo. Todos los materiales utilizados y las clases grabadas se encuentran en un salón de clase virtual en *Google Classroom*.

En relación con los participantes, el curso pilotaje tuvo un total de 24 profesores de lenguas adicionales inscritos. De este total, 18 rellenaron el Cuestionario Diagnóstico, requisito para participar en el curso, pero solo 10 concluyeron el curso de forma satisfactoria (completaron como mínimo el 80% del curso).

La metodología consistió en clases expositivas síncronas por videoconferencia mediante diapositivas y páginas web. Los participantes del curso podían dialogar con la instructora (también investigadora) y exponer sus experiencias y comentarios.

Su objetivo general fue ofrecer a los profesores de lenguas adicionales formación sobre LEL. Pero para esta tesis, sirvió para nivelar los contenidos abordados y recolectar sugerencias de los participantes para su mejoría. En todos los cuestionarios utilizados para recolectar datos de los participantes, se incluían campos para que rellenaran con puntos positivos y negativos sobre las clases y los materiales. Con esa información, rediseñamos el curso y aplicamos modificaciones como añadir nuevos autores y obras sugeridos por los participantes, cambiar de lengua española a portuguesa, reducir la cantidad de información por diapositivas, y reducir el número de opciones posibles en las preguntas de los formularios de autopercepción (Escala Likert), que pasó de 10 a 5¹³⁴.

¹³³ En el curso pilotaje fue adoptada la expresión “profesores de lenguas extranjeras” para el título porque en el momento de su desarrollo todavía no había adoptado la literatura en que se justifica el uso “adicional” ya explicado anteriormente.

¹³⁴ Para más información sobre el curso pilotaje, acceder al artículo “Design e análise de um curso online de letramento em avaliação (de línguas) para professores de espanhol à luz do MODE” disponible en: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/94934/52440>

4.3. El curso MOOC: literacidad en evaluación para el profesorado de español como lengua adicional

La aportación de investigaciones sobre literacidad en evaluación ya iniciada en mi tesis de maestría (Fernandes, 2019) intitulada “Literacidad en la evaluación de profesores en formación inicial en un curso de grado en lengua española: una investigación-acción”¹³⁵, reflejo de mis casi veinte años de experiencia como docente de ELA, junto con lo expuesto en el referencial teórico y la experiencia del curso pilotaje (Literacidad en evaluación para profesores de lenguas extranjeras), originó el curso MOOC intitulado “Literacidad en evaluación para el profesorado de español como lengua adicional”¹³⁶. Es decir, los temas tratados en este curso fueron elegidos cuidadosamente, a partir de todo lo expuesto al inicio de este párrafo, para que contribuyeran al proceso de LEL de ese profesorado. Es importante dilucidar que el curso MOOC es un medio empleado para que los objetivos de esta tesis sean alcanzados.

4.3.1. Ruta del curso MOOC

En esta sección, trataremos de aclarar el desarrollo del curso MOOC a partir de lo expuesto anteriormente. Sin embargo, es de suma importancia hacer referencia a los trámites burocráticos que fueron necesarios para la realización de esta investigación, principalmente por el hecho de involucrar personas.

Primeramente, se buscó la aprobación de esta investigación por un comité de ética brasileño, pues fue su contexto de aplicación. Todo el proceso fue hecho vía Plataforma Brasil¹³⁷ (<https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>). El comité fue elegido de manera aleatoria por dicha plataforma y el primer parecer consubstanciado (Anexo 1) fue emitido por la *Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências (FEPECS/SES/DF)* el 12/2022.

Para la implementación del curso de extensión MOOC fue necesario redactar un proyecto con información específica (Anexo 2) para su aprobación por el colegiado del Centro de Extensão da Faculdade de Letras (FALE) de la UFMG (Anexo 3).

¹³⁵ Traducción propia: Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de Letras Espanhol: uma pesquisa-ação. Tesis disponible en: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/37251/1/2019_MarcellaNascimentoFernandes.pdf.

¹³⁶ Traducción propia: Letramento em Avaliação para Professores de Espanhol como Língua Adicional.

¹³⁷ La Plataforma Brasil es la base de datos unificada de registros de investigaciones en humanos que articula diferentes fuentes primarias de información sobre investigaciones en humanos en Brasil. Entre sus principales propósitos, pretende ser una herramienta eficaz de control social, dotada de mecanismos de búsqueda que faciliten el análisis de la situación histórica y actual de la investigación en el País, y proporciona al control social e información suficiente para monitorear la ejecución de la investigación y la “Agenda de Prioridades Nacionales de Investigación en Salud en Brasil” (Conselho Nacional de Saúde, 2009).

Por último, fue imprescindible también el parecer consubstanciado favorable de la institución coparticipante de la investigación, en este caso la UFMG (Anexo 4), cuya emisión se dio en marzo de 2024. Ese mismo mes dimos comienzo al curso, y finalizó en julio de 2024. Para condicionarlo, utilizamos la plataforma específica de la institución, la FALE-Virtual. El acceso al curso es restringido porque hubo criterios específicos para inscribirse, pero en el Apéndice 18 es posible observar su diseño.

4.3.2. El diseño del ambiente virtual: educación a distancia (EaD)

En la sociedad en que vivimos, una sociedad global e informacional, es necesario tantear opciones de formación, alternativas a la educación presencial, que puedan respaldar los aprendizajes (Capacho Portilla, 2011). Dada esta situación, es posible afirmar que la Educación a Distancia (EaD) permite que la educación llegue a sitios diversos, alcance una mayor cantidad de personas sin la necesidad de desplazamiento. Y parte de este logro puede ser atribuido al diseño de *Learning Support/Management* (LSM) o Plataformas de Aprendizajes de código abierto como el Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* o Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos Modular).

Peña *et al.* (2021) afirman que la utilización del Moodle ha sido una constante en diferentes contextos educativos; y dos de los motivos son la implementación de un entorno virtual como herramienta didáctica que busca fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rodríguez Velázquez, *et al.*, 2018) y que la comunidad virtual de práctica es una opción para la formación continua de profesores (Gómez López & Silas Casillas, 2016). Esos dos argumentos justifican la elección de ofertar el curso en formato MOOC vía Moodle.

En el contexto brasileño, V. Rodrigues (2015) apunta que también es cada vez más común la educación a distancia. El autor destaca que, de acuerdo con Saraiva (1996), independientemente de cuál sea la tecnología o las herramientas digitales adoptadas, la finalidad de la EaD siempre tendrá que ser educativa.

Es primordial señalar que para el desarrollo del curso MOOC, aspecto clave de esta investigación, tuve que buscar conocimientos sobre este tema. Mientras investigaba sobre la literacidad en evaluación, también busqué instruirme sobre Moodle por medio de dos cursos gratuitos también en formato MOOC: el primero intitulado “*Como desenvolver um curso MOOC no Moodle*¹³⁸” (‘Cómo desarrollar un curso MOOC en Moodle’) ofertado gratuitamente por el Instituto Federal de Goiás (institución de la *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*

¹³⁸ Agradezco de manera especial a Milton Ferreira de Azara Filho, responsable por este curso.

de Brasil, en la cual también ejerzo como docente), y el segundo llamado “*Curso Prático de Configuração e Design de salas Virtuais no Moodle*” (‘Curso Práctico de Configuración y Diseño de Salas Virtuales en Moodle’), parte de la investigación de maestría del profesor João Henrique Gomes de Farias (docente de la misma institución).

Un instrumento que me fue presentado en el curso “*Como desenvolver um curso MOOC no Moodle*” fue el Mapa de Actividades (Apéndice 17). Básicamente, es el resumen del curso: materiales didácticos, diapositivas, videoclases, cuestionarios, tareas, actividades, materiales complementares, artículos, videos y el orden que fue presentado. La división de los temas (bloques y tópicos) del curso MOOC fue la misma que implementamos en el curso pilotaje.

En resumen, fue un proceso que me exigió mucha dedicación para ofrecer lo mejor posible a los participantes por respeto a su disponibilidad temporal y por la seriedad de esta investigación. Es un hecho que estos dos cursos contribuyeron al desarrollo del curso MOOC, fundamental para la propuesta de esta tesis, pero más allá de eso, enriquecieron también mi proceso de literacidad digital (principalmente sobre diferentes herramientas digitales). Y como afirman Negre *et al.* (2018), los cursos MOOC han supuesto indiscutiblemente un mayor acceso al conocimiento y un avance hacia la democratización de la educación, tecnología por la cual la realización de una investigación a nivel nacional fue posible.

4.3.3. Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión y exclusión de los participantes en esta investigación fueron **estos**:

a) Inclusión:

- Tener un diploma de grado en Letras – Español;
- Ser brasileño (porque el curso se desarrollará en portugués brasileño).

b) Exclusión:

- Menores de 18 años;
- Formación inicial incompleta.

Es decir, participaron en el curso docentes de ELA de Brasil de manera general, pues no fue exigido ningún tipo de comprobación de experiencia profesional, solamente el diploma de grado el en Formulario de Inscripción (Apéndice 15).

4.3.4. Divulgación del curso e inscripción

La captación de posibles participantes se realizó mediante divulgación por varias vías digitales: las páginas virtuales oficiales de la UFMG y del IFB, divulgación en redes sociales como WhatsApp, Instagram y Facebook (principalmente grupos específicos de docentes de ELA de Brasil), así como vía correo electrónico a asociaciones estatales y nacionales del público meta. Junto al arte de divulgación (Apéndice 14) había un pequeño texto con la información principal del curso, bien como el enlace del Formulario de Inscripción y el Término de Asentimiento Libre e Informado (TALE) (Apéndice 15) en que el participante podría optar o no por participar de la investigación. La opción de no participar en la investigación no le impedía participar en el curso MOOC (punto ya aclarado en el TALE), pero todos los participantes del curso aceptaron participar en la investigación.

4.3.5. Perfil de los participantes

El curso MOOC sumó un total de 202 inscripciones, pese a que 139 rellenaron el Cuestionario Diagnóstico – Parte 1 (Apéndice 16)¹³⁹, requisito para ingresar en la plataforma del curso: FALE-Virtual. En total, lo concluyeron 54 participantes (completaron como mínimo el 80% del curso). De los 54 que recibieron el certificado del curso MOOC¹⁴⁰, 49 cumplieron los requisitos establecidos (diploma de docente de lengua española y mayor de 18 años).

La distribución de los participantes, de acuerdo con lo contestado en el Cuestionario Diagnóstico – Parte 1, no se estableció según la región de nacimiento, sino según la región donde vivían mientras participaban en el curso (se priorizó el contexto de actuación). Por lo tanto, en la Figura 29 es posible ver la disposición de los 49 participantes con base en sus contextos de actuación en las cinco regiones de Brasil.

¹³⁹ El Cuestionario Diagnóstico fue dividido en dos partes: el primero relacionado con el primer bloque de temas (mitad del curso), y el segundo, con los demás temas.

¹⁴⁰ Hubo interés de algunas personas en participar del curso MOOC por predilección por la lengua española, que enseñan ELA e inglés como lengua adicional que no cumplían los requisitos, pero fueron autorizados por la investigadora a participar del curso.

Figura 29

Distribución del número de los participantes acorde a las regiones de Brasil

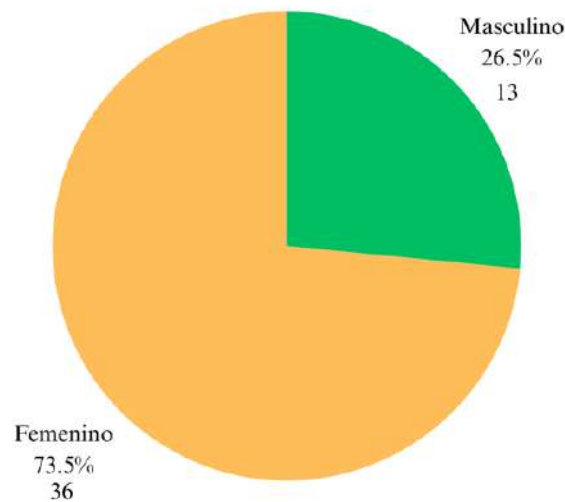


Nota: mapa disponible en <https://www.istockphoto.com/br/foto/mapa-do-brasil-estados-e-regi%C3%B5es-gm1347262124-424795721> y datos insertados por la investigadora vía www.canva.com.

De los 49 participantes, en cuestión de género, 36 (73,5) se autodefinieron como de género femenino y 13 (26,5) de masculino. Es posible ver la distribución en la Figura 30:

Figura 30

Distribución de los participantes bajo la perspectiva de género

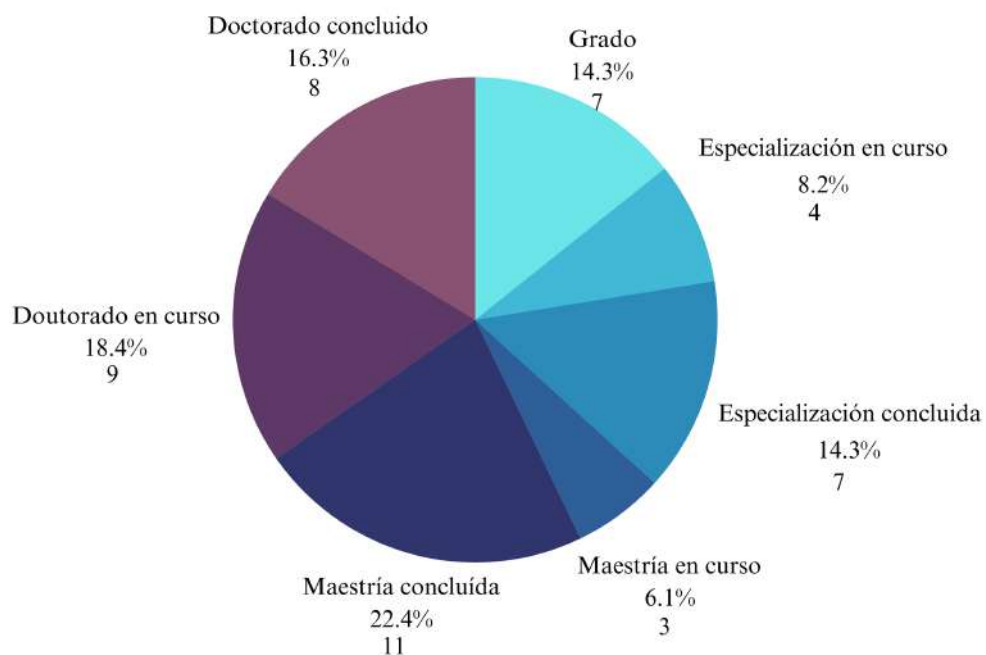


Nota: Elaboración propia.

Sobre el grado académico de los participantes, la mayor parte de los participantes poseen maestría concluida y, en menor medida, maestría en curso. La Figura 31 presenta la distribución de todos los participantes y sus grados académicos.

Figura 31

Distribución de los participantes de acuerdo con sus grados académicos

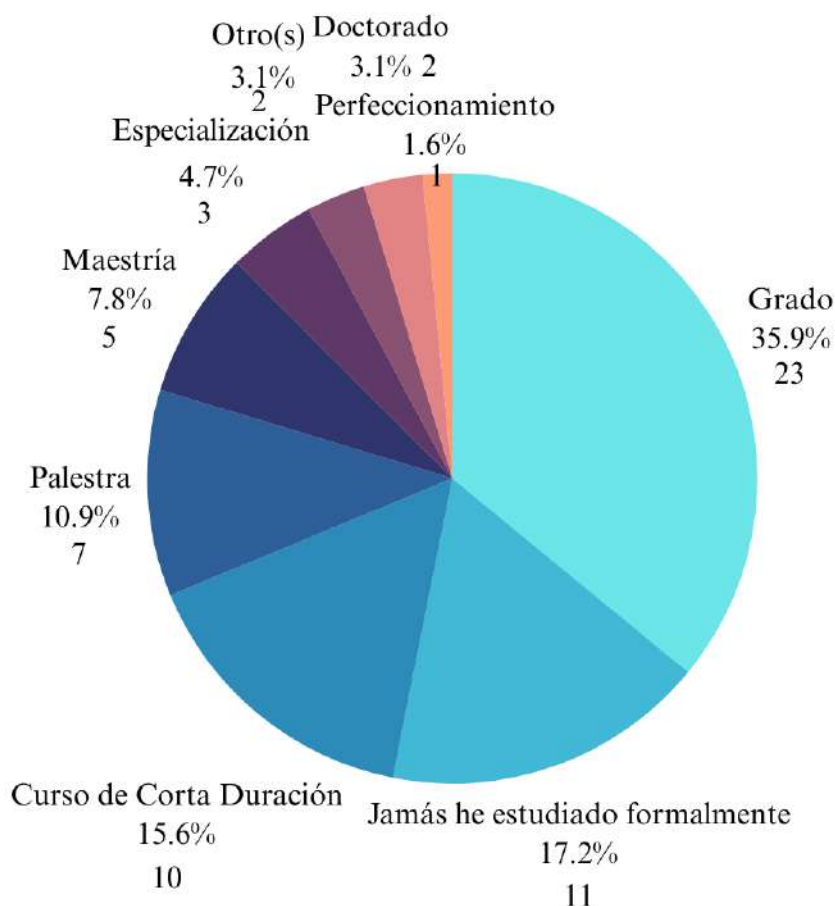


Nota: Elaboración propia.

También les fue solicitado: “Indique el curso en el que cursó EVALUACIÓN (DE LENGUAS)”. La Figura 32 demuestra el resultado.

Figura 32

Curso en que estudiaron sobre evaluación en el contexto de lenguas



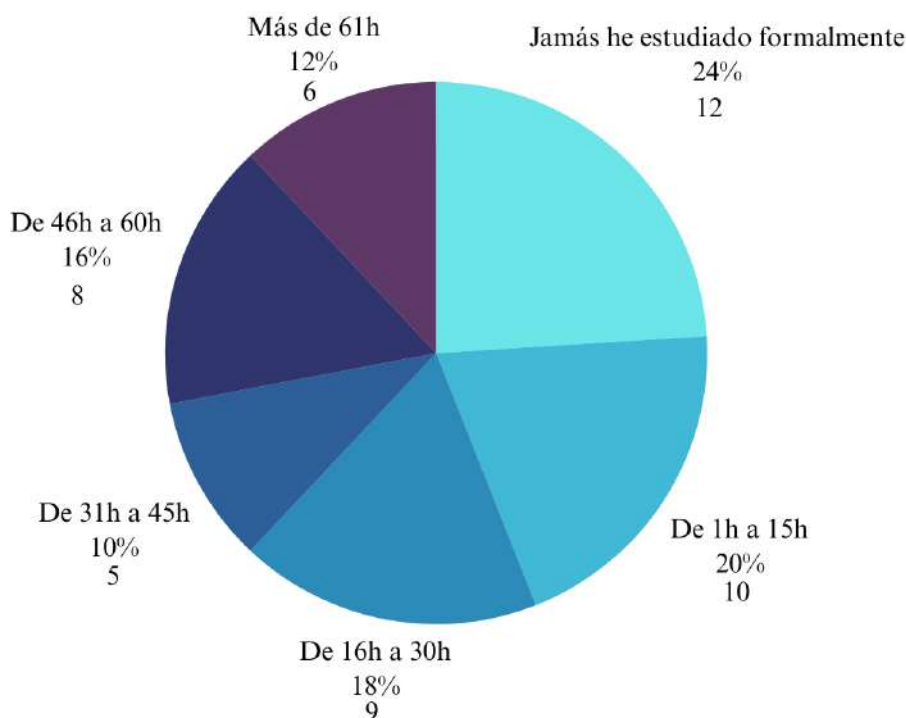
Nota: Elaboración propia.

Gran parte de los participantes estudiaron sobre evaluación en el contexto de lenguas en el grado, sin embargo, 17% de los participantes jamás estudiaron formalmente evaluación en el contexto específico de ELA.

Y sobre la cantidad de horas estimada que estudiaron formalmente sobre evaluación, obtuvimos el siguiente resultado:

Figura 33

Horas estimadas de estudio sobre evaluación



Nota: Elaboración propia.

Como ya se ha señalado en la Figura 32, algunos participantes mencionaron que jamás habían estudiado evaluación formalmente, pero lo que llama la atención en la Figura 33 es que solamente 12% de los participantes estudiaron más de 61 horas sobre evaluación.

Es pertinente comentar que algunos de los participantes no pudieron finalizar el curso MOOC, y por eso no todos los datos recolectados fueron considerados. Es decir, fueron tenidos en cuenta solamente los datos de los participantes que concluyeron al menos el 80% del curso MOOC. Los demás datos fueron descartados.

4.3.6. Estructura y metodología del curso

Además de todo lo explicado a lo largo de este capítulo, se optó por un curso MOOC, autoinstruccional, para que pudiera llegar al mayor número de docentes de ELA de Brasil y que cada participante consiguiera cursarlo a su manera, de acuerdo con su disponibilidad de tiempo. A partir del momento de ingreso de los participantes en la plataforma FALE-Virtual, todos los instrumentos evaluativos, que también sirvieron de datos para esta investigación, fueron insertados en ella.

Los temas iban surgiendo en la pantalla a medida que los participantes iban concluyendo lo propuesto. Hubo una preocupación por diversificar los instrumentos evaluativos, pero para todos los temas fue solicitado un cuestionario específico con datos cruciales para la investigación.

4.3.7. Instrumentos y procedimientos de recolecta de datos

Fundamentalmente, tres fueron las herramientas digitales para la efectiva recolecta de datos: Formularios Google, Padlet¹⁴¹ y los foros disponibles en la propia plataforma. En todos los Formularios Google había una Escala Likert que debía ser contestada por los participantes con relación a su autopercepción de conocimiento sobre los temas desarrollados, incluso en los Cuestionarios Diagnósticos. Son elementalmente las mismas preguntas presentadas en el Cuestionario Diagnóstico, pero contestadas después del contacto del participante con la videoclase del tema específico y con los materiales complementarios. Fue aplicado también a los participantes un Cuestionario Final (Apéndice 51) para que fuera posible tener una retroalimentación general sobre el curso. Acerca del Padlet, se les solicitó que expusieran los criterios que utilizan para evaluar en diferentes habilidades.

Los foros sumaron un total de siete, el primero para que los participantes pudieran conocerse, y los otros seis, para algunos de los temas del curso MOOC. Específicamente, fueron utilizados para las siguientes temáticas, además de la presentación: 1. Experiencias Positivas; 1. Experiencias Negativas; 9. Autenticidad; 16. Ética; 19. Instrumentos de Evaluación; y 20. Herramientas Digitales. La elección del foro justo para estos temas se dio por creer que sería pertinente que los participantes compartieran sus propios relatos con los demás.

Dos otros instrumentos que pertenecen a la plataforma también fueron utilizados por cuestiones didácticas: un cuestionario objetivo sobre el tema 3. Objetivos y Propósitos y un crucigrama sobre el tema 5. Tipos de Evaluación. La Tabla 20 es la sistematización de todos los instrumentos utilizados en el curso MOOC.

¹⁴¹ Se trata de una plataforma digital gratuita, muy utilizada para fines educacionales, donde es posible crear murales, mapas mentales de manera colaborativa.

Tabla 20

Instrumentos utilizados en el curso MOOC

BLOQUE	TEMA	INSTRUMENTO	APÉNDICE
0. Presentación		Foro Moodle	Apéndice 19
0.1 Introducción		Formulario Google	Apéndice 20
1. Evaluación y Salón de Clase	1. Experiencias y efectos retroactivos	Foro Experiencias Positivas	Apéndice 21
		Foro Experiencias Negativas	Apéndice 22
		Formulario Google	Apéndice 23
	2. Planificación didáctica	Formulario Google	Apéndice 24
		3. Objetivos y propósitos	Cuestionario Moodle
	Formulario Google		Apéndice 26
	4. Criterios y transparencia del proceso	Formulario Google	Apéndice 27
		Padlet	Apéndice 27
	5. Tipos de evaluación	Crucigrama	Apéndice 28
		Formulario Google	Apéndice 30
	6. Retroalimentación	Formulario Google	Apéndice 31
	7. Rúbrica y lista de cotejo	Formulario Google	Apéndice 32
	8. Calificaciones	Formulario Google	Apéndice 33
	9. Autenticidad	Formulario Google	Apéndice 34
Foro Moodle		Apéndice 35	
10. Practicalidad	Formulario Google	Apéndice 36	
Cuestionario Diagnóstico - Parte 2		Formulario Google	Apéndice 37
2. Evaluación y Psicometría	11. Teoría Clásica de los Tests (TCT) y Teoría de Respuesta al Ítem (TRI)	Formulario Google	Apéndice 38
	12. Constructo	Formulario Google	Apéndice 39
	13. Validez	Formulario Google	Apéndice 40
	14. Confiabilidad	Formulario Google	Apéndice 41
3. Evaluación y Sociedad	15. Teoría de las Inteligencias Múltiples y Estrategias de Aprendizaje	Formulario Google	Apéndice 42
		Formulario Google	Apéndice 43
	16. Ética en la evaluación	Foro Moodle	Apéndice 44
		17. Equidad e imparcialidad	Formulario Google

	18. La evaluación como transformación social	Formulario Google	Apéndice 46
4. ¿Vamos a practicar?	20. Instrumentos de evaluación	Formulario Google	Apéndice 47
		Foro Moodle	Apéndice 48
	19. Herramientas digitales	Formulario Google	Apéndice 49
		Foro Moodle	Apéndice 50
Cuestionario Final		Formulario Google	Apéndice 51

Nota: Elaboración propia.

4.3.8. Finalidad del curso

Se esperó como beneficio individual de cada participante con este curso que reflexionaran aún más sobre su praxis, específicamente sobre los procesos de evaluación creados por ellos. Establecer un nivel considerado adecuado de literacidad en evaluación en docentes (Stiggins, 1991) es algo complejo, sin embargo, con este curso de extensión también se pretendió que conceptos y preceptos sobre esta temática pudieran llegar a iguales e instituciones que quizás aún no los conocían. Sobre posibles beneficios colectivos, además de un panorama nacional sobre el nivel de LEL de los docentes de ELA y una propuesta de curso sobre el tema, se persigue que profesionales también de otras áreas, principalmente de la docencia, de las carreras de magisterio en general, puedan cuestionarse el mecanismo de evaluación en sus respectivos contextos.

Como aclaración, el curso no es una garantía de que los participantes que lo completen se vuelvan literatos en evaluación, por ser un proceso cíclico, sino que busca que reflexionen sobre sus prácticas evaluativas y profundicen en esta área de conocimiento, además de recopilar datos para esta investigación.

A continuación, a partir de la Tabla 20, serán presentadas la concepción y organización de esta investigación, que fue basada en los procedimientos ya mencionados, explicando cada uno de ellos.

4.4. Investigación-acción - Fase 1

Esta investigación se fundamenta en las cuatro justificaciones ya elucidadas en la Introducción de esta tesis (1. Falta de asignaturas sobre evaluación en los currículos de los cursos de formación de profesores de ELA; 2. La falta de criticidad de los profesores a causa de esa falta de oferta de LEL; 3. Falta de incentivo al cambio genuino de los docentes; y 4. La falta de incentivo a la formación continua de los profesores).

4.4.1. Fase 2

A partir de lo expuesto en la fase exploratoria, el tema elegido fue LEL de profesores de ELA de Brasil, pero, a diferencia de mi tesis de maestría, que trató de profesores en formación inicial, la preocupación aquí son los profesores en formación continua. Muchos expertos versan sobre el tema preciso de la *evaluación del aprendizaje* (Perrenoud, 1999; Luckesi, 2011ab; Villas-Boas, 2017, Sant'Anna, 2018), pero el término *literacidad en evaluación* fue elegido como eje por significar esencialmente conocimientos y habilidades sobre evaluación que toda persona debería saber, pero principalmente profesores, obviamente en niveles distintos (Stiggins, 1991).

Aunque Stiggins (1991) fuera el primero en publicar sobre el tema, retomo la cita de Pinheiro y Quevedo-Camargo (2021) por ser una de las definiciones más actuales y completas sobre el término. Las autoras afirman que la literacidad en evaluación se refiere a una competencia profesional evaluativa, principalmente del docente, en que somos capaces de movilizar saberes que nos lleven a la aplicación adecuada de la función evaluativa, bien como tratar de manera correcta los resultados de acuerdo con las demandas sociales actuales. Con base en eso y en los aportes de obras e investigaciones de otros autores ya mencionados, se decidió seguir por este tema en específico.

4.4.2. Fase 3

Como ya mencionamos, uno de los problemas encontrados fue la falta de asignaturas específicas sobre evaluación en cursos de licenciatura de Brasil, y como consecuencia, de manera general, a nosotros, profesores de LEM, nos falta formación sobre evaluación del aprendizaje. O sea, muchos de nosotros que no poseen la oportunidad de buscar instrucción sobre el tema en la formación continua, y posiblemente siguen evaluando reproduciendo patrones sin cierta criticidad y sin ganas de cambiar verdaderamente su praxis.

Tratándose de una oportunidad para la formación continua de los profesores de Brasil, muchas son las dificultades que encontramos. Conforme a Romanowski (2007), esas dificultades son tales como estas: falta de liberación del profesor por la institución; carencia de inversión; falta de locales y horarios incompatibles; ausencia de infraestructura didáctica y espacial; falta de articulación pedagógica entre escuelas y universidades; desmotivación del profesor... (es importante mencionar que, aunque el texto de Romanowski haya sido publicado en 2007, sus aspectos mencionados siguen siendo válidos). Principalmente por esta dificultad, se buscó ofrecer un curso autoinstruccional para que los participantes, docentes de ELA del contexto brasileño, pudieran cursarlo adaptándolo a su dinámica personal y profesional.

Otro problema que fue identificado fue la falta de investigaciones sobre LEL en el contexto de ELA. Como ya se ha explicitado en la introducción, solamente un 11% de las obras identificadas en los sitios de web señalados versan específicamente sobre ELA. Y, con esta investigación, se busca, por lo tanto, dar cuerpo a las investigaciones sobre formación continua de profesores de ELA en el contexto brasileño.

4.4.3. Fase 4

Sobre la teoría aplicada en toda esta investigación, es determinante explicar que fueron adoptados y abordados diferentes tipos de referencias teóricas. Para esta tesis, para adecuación al género, la teoría fue basada en obras, textos, artículos ampliamente difundidos entre investigadores y del área (ya dadas a conocer en el capítulo Referencial Teórico). Para el curso MOOC, algunos de los textos académicos también utilizados aquí fueron mencionados en él. Sin embargo, hubo una preocupación por el lenguaje utilizado y adaptaciones de estos textos, además de relatar mis propias experiencias como docente e investigadora, un intento de aproximarme de los participantes. Así pues, de acuerdo con Thiollent (2005), es necesario tener cuidado para que la discusión teórica no acabe desestimulando o no afectando a los participantes.

4.4.4. Fase 5

Para seguir las fases de la investigación-acción de Thiollent (2005), la hipótesis es retomada en este momento: se supone entonces, para esta investigación, que el profesorado de ELA de Brasil carece de profundización con relación a cuestiones teórico-prácticas de la evaluación para que pueda actuar de manera mejor informada, crítica y alineada a su contexto; y que un curso autoinstruccional en formato MOOC puede propiciar el progreso de la LEL e incentivar el conocimiento y la reflexión sobre el tema.

4.4.5. Fase 6

Como el objetivo del seminario es examinar, discutir y tomar decisiones, el curso pilotaje fue fundamental para analizar si el material didáctico del curso era plausible para el curso MOOC y si los instrumentos evaluativos, también instrumentos de recolecta de datos, eran adecuados para alcanzar los objetivos propuestos.

Es pertinente mencionar que la contribución de los participantes del curso pilotaje fue fundamental para el rediseño del curso definitivo (MOOC). Son profesores con años de prácticas en la enseñanza de lenguas adicionales y que consiguen ver más allá de la teoría simplemente.

4.4.6. Fase 7

Siguiendo las fases de la investigación-acción de Thiollent (2005), como ya se ha enfatizado anteriormente, esta investigación se enfocó en profesores de ELA específicamente de Brasil. Dos fueron las exigencias: enviar el diploma en la inscripción, y tener más de 18 años. Y como la propuesta fue investigar a estos docentes de manera general, no les fue exigido tiempo de experiencia en la docencia.

4.4.7. Fase 8

Los datos fueron recolectados dentro de la plataforma FALE-Virtual, salvo el Cuestionario Diagnóstico – Parte 1 (Apéndice 16), que fue enviado a los participantes a través de las direcciones de correos que introdujeron en el Formulario de Inscripción (Apéndice 1), pues era requisito para la inserción en la plataforma del curso. Todos los instrumentos de recolecta ya fueron detallados en la Tabla 20 expuesta anteriormente.

Como las actividades de los temas 3. Objetivos y propósitos (cuestionario objetivo Moodle) y del tema 5. Tipos de evaluación (crucigrama) fueron propuestas con un fin exclusivamente didáctico, no fueron consideradas como datos para esta investigación.

4.4.8. Fase 9

Como en la investigación-acción la capacidad de aprendizaje es asociada al desarrollo de la investigación, evidencio que soy una investigadora participante y todo este proceso contribuyó a la evolución de mi LEL y de mi LC. O sea, además de ofrecer formación sobre el tema, la investigación también contribuyó al desarrollo de mis procesos de literacidad en los dos ámbitos. Acerca de esto, Thiollent (2005) afirma que el aprendizaje de los participantes es posible gracias a las contribuciones de los expertos, en este caso, por medio del curso MOOC.

4.4.9. Fase 10

A partir de la concepción de que todos somos literatos en evaluación de alguna manera, no se puede dividir fríamente investigadora/tutoras de esta investigación como tenedoras del saber formal

y los participantes del saber informal. Como ya hemos comentado, los participantes poseen *licenciatura* y en sus instituciones de enseñanza superior adquirieron saberes formales en diversos temas, incluso con la maestría en el área de evaluación. No obstante, el saber formal, en este contexto, puede ser considerado el abordaje específico de temas relacionados con la literacidad en evaluación, y el informal, la exposición de nuestras propias experiencias como alumnos y docentes a lo largo de nuestra trayectoria escolar y profesional.

4.4.10. Fase 11

Thiollent (2005, pp. 79-80) enumera siete pasos para establecer el plan de acción:

1. ¿Quiénes son los actores y las unidades de intervención?: las actrices en esta investigación son la investigadora y sus tutoras, además de los docentes que participaron del tribunal de calificación de tesis¹⁴². Se puede decir que la “institución” fueron los docentes de ELA de Brasil con más de 18 años.

2. ¿Cómo se relacionan los actores y las instituciones (participantes)?: el contacto principal entre participantes e investigadora se dio por correo electrónico, pero hubo contacto también vía plataforma FALE-Virtual, por un grupo o contacto personal por WhatsApp. Aunque fuera autoinstruccional, a lo largo de todo el curso se buscó facilitar la comunicación de los participantes con la investigadora para responder cualquier duda lo antes posible.

3. ¿Quién toma las decisiones?: por tratarse de una investigación doctoral, la autonomía de esta investigadora fue respetada por las tutoras en la toma de decisiones, aunque las tutoras estuvieran disponibles para contribuir para lo que fuera necesario.

4. ¿Cuáles son los objetivos (o metas) tangibles de la acción y los criterios de su evaluación?: como la acción de esta investigación fue el curso MOOC, los objetivos fueron establecer un diagnóstico sobre los conocimientos que los docentes de ELA de Brasil poseen sobre evaluación, y por medio de curso MOOC ofrecer conocimientos sobre literacidad en evaluación para que posibilite a estos docentes reflexionar sobre sus prácticas evaluativas. Sobre los criterios de evaluación, gran parte de los instrumentos no tenían establecidas respuestas correctas, pues lo que se analizó fue su nivel de avance, a partir del curso MOOC, teniendo como parámetro el Cuestionario Diagnóstico.

¹⁴² Se trata de un rito en que el/la doctorando/a presenta los avances de la tesis para su tutor/a y a otros dos miembros más, uno interno y otro externo a la institución.

5. ¿Cómo dar continuidad a la acción pese a las dificultades?: algo que nos causó ansiedad al proponer un curso fue la no conclusión del mismo por no contar con un número considerable de participantes (al principio estimado de 20 a 25). La investigadora se dedicó a la divulgación a nivel nacional, principalmente en redes sociales y en las asociaciones de profesores de ELA de Brasil. Si el número de participantes hubiera sido inferior, la otra posibilidad habría sido crear grupos focales con los participantes u observar a uno de ellos actuando, si los conocimientos adquiridos en el curso hubieran alcanzado la praxis (incluso está prevista por esta investigadora un estudio semejante en el futuro).

6. ¿Cómo asegurar la participación de la población e incorporar sus sugerencias?: algo que fue atractivo fue la certificación de 60 horas del curso MOOC por instituciones de prestigio internacional y el sorteo de tres tabletas al final. Sobre las sugerencias, las enviadas por los participantes del curso pilotaje fueron primordiales para el mejoramiento del curso MOOC. Y los participantes del curso MOOC enviaron su retroalimentación vía Cuestionario Final (Apéndice 51), que será muy importante futuramente porque se pretende seguir con la oferta de este curso en la institución en la que trabajo y, posteriormente, adaptarlo para profesores en general.

7. ¿Cómo controlar el conjunto del proceso y evaluar los resultados?: fue posible controlar el conjunto del proceso porque básicamente los instrumentos de recolecta de datos fueron insertados en una única plataforma digital. Ya sobre los resultados, los datos cuantitativos recogidos por medio de la Escala Likert serán analizados a través de la prueba de Q de Cochran. Se optó por la prueba de Cochran por ser una prueba no paramétrica de comparación, utilizada para muestras con variables nominales relacionadas que evalúa si tres o más conjuntos de frecuencias difieren significativamente entre ellos mismos, si no se deben al azar.

Se puede plantear de la siguiente manera las hipótesis para esta investigación, de acuerdo con la prueba (no paramétrica) de Q de Cochran:

H0: el curso no influyó en la autopercepción de conocimiento de los participantes sobre el tema.

H1: el curso influyó en la autopercepción de conocimiento de los participantes sobre el tema.

El estadístico es el siguiente:

$$Q = \frac{K (K - 1) \sum_{i=1}^k T_i^2 - [(K - 1) (\sum_{j=1}^n S_j)^2]}{K (K - 1)}$$

$$K \sum_{j=1}^n S_j - \sum_{j=1}^n S_j^2$$

K: número de pruebas o características

n: número de casos

S_j: suma de las puntuaciones otorgadas para cada caso

T_i: suma de las puntuaciones de cada prueba

Con respecto a los datos cualitativos, fueron analizados a partir de la perspectiva del Análisis de Contenido de Bardin (1977), que consiste en un coordinado de técnicas de análisis de la comunicación, es decir, la realización de un análisis sistemático de los datos recolectados. Por tanto, es necesario seguir un proceso estructurado que garantice el rigor en la interpretación de los datos, cuyo objetivo en esta investigación fue identificar cambios en el discurso de los participantes, además de patrones e impactos de la formación. Las etapas fueron las siguientes, aplicadas a la comparación de los datos cualitativos anteriores y posteriores al curso impartido:

1. Preanálisis (Organización de datos)

- Lectura flotante: fue hecha una lectura inicial para la familiarización con las respuestas antes y después del curso;
- Objetivo: si hubo o no avances en la autopercepción de los participantes sobre aspectos relacionados a la evaluación;
- Corpus: respuestas dadas antes y después del curso comparadas;
- Selección de unidades de análisis: pueden variar en unidades de registro (palabra, frase o idea central) y unidades de contexto (trecho más amplio).

2. Exploración del material

Las respuestas similares fueron agrupadas en categorías temáticas, de acuerdo con el orden del plan del curso MOOC:

1. Experiencias y efectos retroactivos
2. Planificación didáctica
3. Objetivos y propósitos
4. Criterios y transparencia del proceso
5. Tipos de evaluación
6. Retroalimentación

7. Rúbrica y lista de cotejo
8. Calificaciones
9. Autenticidad
10. Practicidad
11. Teoría Clásica de los Test (TCT) y Teoría de Respuesta al Ítem (TRI)
12. Constructo
13. Validez
14. Confiabilidad
15. Teoría de las Inteligencias Múltiples
16. Ética en la evaluación
17. Equidad e imparcialidad
18. La evaluación como transformación social
19. Herramientas digitales
20. Instrumentos de evaluación

3. Tratamiento de los resultados e interpretación

- Identificación de patrones: comparación de las frecuencias antes y después;
- Inferencia e interpretación: analizar qué indican los posibles cambios sobre el impacto del curso.

Sobre la categorización e interpretación de los datos, la herramienta digital utilizada fue el ChatGPT con el siguiente *prompt*: “Desde la perspectiva del análisis de contenido de Bardin (1977), desarrolle categorías para comparar las respuestas de los participantes de un curso sobre literacidad en evaluación que respondieron la misma pregunta (*reproducción de la pregunta en cuestión*) antes y después del curso para concluir si hubo o no progreso en su discurso. Utilizar los extractos de los participantes”.

De esa manera, entonces, se describe la penúltima etapa de una investigación-acción. Más detalles del análisis de los datos cuantitativos y cualitativos constarán posteriormente en el capítulo pertinente.

4.4.11. Fase 12

Primeramente, la divulgación de esta tesis se dará por los repositorios de las instituciones de la USAL y la UFMG. Posteriormente, será enviada a los participantes como señal de respeto y

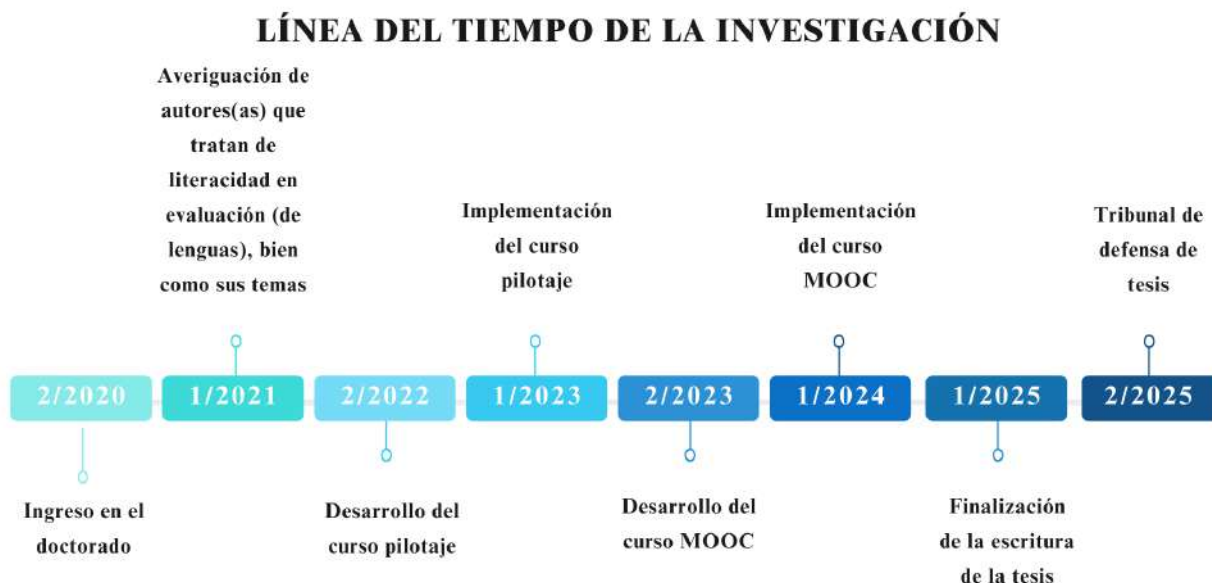
transparencia de la investigación. Las oportunidades de divulgación surgirán en congresos y eventos académicos en que participaré, además de palestras dentro y fuera de mi institución de trabajo. Otro punto primordial de divulgación será la oferta de una asignatura (quizás obligatoria) en el curso de *licenciatura* en que soy docente, o sea, formando docentes que tengan consciencia de la importancia de la evaluación en nuestra sociedad, que evalúen de manera justa y que reflexionen frecuentemente sobre su práctica evaluativa. Además de eso, que los participantes puedan compartir con sus compañeros o colegas lo aprendido en el curso MOOC.

4.5. Línea del tiempo de la investigación

La Figura 34, a continuación, sintetiza el orden cronológico de esta investigación:

Figura 34

Línea del tiempo de la investigación



Nota: Elaboración propia.

De este modo, es finalizado el capítulo del recorrido metodológico de esta investigación. En el capítulo siguiente será expuesto el análisis de los datos: primeramente, los cuantitativos, y, posteriormente, los cualitativos, siguiendo el mismo orden de los temas del Capítulo III y de los ofertados en el curso MOOC.

Capítulo V- Qué saberes, competencias, habilidades, principios y estrategias poseen los profesores sobre LEL y qué tanto saben ahora

Este capítulo presentará los resultados tanto cuantitativos como cualitativos de esta investigación, comenzando por el análisis cuantitativo.

5.1. Perspectiva cuantitativa

En este apartado será abordado el análisis cuantitativo de los datos. Será analizada una misma variable, que es la autopercepción de conocimiento sobre los temas, pero en tiempos distintos, es decir, por medio de una Escala Likert (1 a 5) utilizada en el Cuestionario Diagnóstico y en los Cuestionarios de Autopercepción de Conocimiento aplicados a lo largo del curso. Sobre cada tema pertinente, contestaron por medio de Escala Likert, cuánto creían conocer el tema y, posteriormente, lo que les aportó el curso.

De acuerdo con Peralta (2023), se considera que dos grupos de datos están relacionados cuando los elementos son los mismos en circunstancias distintas, igual que esta investigación, en la que los datos sobre autopercepción de conocimiento serán analizados antes y después del curso. En este caso, la circunstancia que hará la diferencia será el curso.

Las hipótesis para esta investigación fueron planteadas de la siguiente manera, de acuerdo con la prueba (no paramétrica¹⁴³) de Q de Cochran:

H0: el curso no influyó en la autopercepción de conocimiento de los participantes sobre el tema.

H1: el curso influyó en la autopercepción de conocimiento de los participantes sobre el tema.

Serán utilizadas variables dependientes relacionadas (Escala Likert), con el nivel de significación alfa de **0,01**. Se tiene esa escala como dato categórico nominal.

5.1.1. ¿Por qué la prueba de Q de Cochran?

De acuerdo con Peralta (2023), esta prueba proviene de Prueba de McNemar para dos muestras relacionadas. O sea, la Prueba Q de Cochran es utilizada para k muestras con variables

¹⁴³ Las pruebas paramétricas poseen datos que siguen una distribución específica y exigen criterios como homogeneidad de varianza y tamaño determinado de muestra; y las no paramétricas, no cumplen los supuestos de normalidad.

nominales relacionadas que evalúa si tres o más conjuntos de frecuencias difieren significativamente entre ellos mismos.

El estadístico es el siguiente:

$$Q = \frac{K(K-1) \sum_{l=1}^k T_l^2 - [(K-1) (\sum_{j=1}^n S_j)^2]}{K \sum_{J=1}^n S_j - \sum_{j=1}^n S_j^2}$$

K: número de pruebas o características

n: número de casos

Sj: suma de las puntuaciones otorgadas para cada caso

Ti: suma de las puntuaciones de cada prueba

El estadístico Q sigue una distribución Ji cuadrada con K – 1 grados de libertad. Para esta investigación se tiene $gl = 14 - 1 = 13$.

5.1.2. Resultado

De los 20 temas explicitados en el curso, en 19 de ellos se solicitó a los participantes que respondieran una Escala Likert en los Cuestionarios Diagnósticos Parte 1 y 2 y en los Cuestionarios de Autopercepción a lo largo del curso (excepto el tema 19. Instrumentos Evaluativos, pues se les solicitó que indicaran cantidad). A partir de ello, se crearon las siguientes etiquetas:

0 = participantes que atribuyeron calificaciones iguales o inferiores sobre el tema con relación al Cuestionario Diagnóstico y al Cuestionario de Autopercepción de Conocimiento;

1 = participantes que atribuyeron calificaciones superiores sobre el tema con relación al Cuestionario Diagnóstico y al Cuestionario de Autopercepción de Conocimiento.

Fue necesario analizar estos datos en dos momentos, ya que el participante nº 41 no rellenó el Cuestionario Diagnóstico Parte 2. De esta manera, la Tabla 21 presenta el análisis de los 10 primeros temas (con 49 participantes) y la Tabla 22 de los temas finales (48 participantes).

Tabla 21

Compilación de los datos de la primera parte del curso

Participantes	1. Experiencias y efectos retroactivos	1. Experiencias y efectos retroactivos	2. Planificación didáctica	3. Objetivos y propósitos	4. Criterios y transparencia del proceso	5. Tipos de evaluación	6. Retroalimentación	6. Retroalimentación	7. Rúbrica y Lista de Cotejo	7. Rúbrica y Lista de Cotejo	8. Calificaciones	8. Calificaciones	9. Autenticidad	10. Practicabilidad	Sj	Sj ²
1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	5	25
2	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	10	100
3	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	5	25
4	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	9	81
5	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	8	64
6	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	5	25
7	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	8	64
8	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	6	36
9	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	8	64
10	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	6	36
11	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	169
12	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	10	100
13	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	7	49
14	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	7	49
15	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	5	25
16	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	8	64
17	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	6	36
18	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	8	64
19	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	8	64
20	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	7	49
21	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	8	64
22	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	10	100
23	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100
24	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	11	121
25	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	7	49
26	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	11	121
27	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	8	64
28	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	7	49
29	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	8	64

30	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	6	36
31	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	5	25
32	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	10	100
33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	13	169
34	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	6	36
35	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	6	36
36	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	5	25
37	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	121
38	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	9	81
39	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	7	49
40	1	0	0	0	0	1	1	0	-	-	0	0	1	1	5	25
41*	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	1	-	0	1	1
42	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	6	36
43	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	10	100
44	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	7	49
45	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	10	100
46	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	12	144
47	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	9	81
48	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	144
49	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	7	49
Ti	21	14	18	22	22	36	22	28	43	43	26	12	36	41		
Ti²	441	196	324	484	484	1296	484	784	1849	1849	676	144	1296	1681		

Nota: Elaboración propia.

A continuación, los cálculos de la Tabla 21:

$$K = 14 \sum_{i=1}^{14} Ti^2 = (441+196+324+484+484+1296+484+784+1849+1849+676+144+1296+1681) = 11.989$$

$$\sum_{j=1}^{49} Sj = (5+10+5+9+8+5+8+6+8+6+13+10+7+7+5+8+6+8+8+7+8+10+10+11+7+11+8+7+8+6+5+10+13+6+6+5+11+9+7+5+1+6+10+7+10+12+9+12+7) = 368$$

$$\sum_{j=1}^{49} Sj^2 = (25+100+25+81+64+25+64+36+64+36+169+100+49+49+25+64+36+64+64+49+64+100+100+121+49+121+64+49+64+36+25+100+169+36+36+25+121+81+49+25+1+36+100+49+100+144+81+144+49) = 3.328$$

$$Q = \frac{14 \cdot 13 (11989) - 13 \cdot 368^2}{14 \cdot 368 - 3328} = \mathbf{125,65}$$

En efecto, Q es igual a **125,65**. El valor crítico para una distribución de Ji cuadrado con 13 grados de libertad y un nivel de significación alfa de 0.01 es de **27,69**. Dado que el valor de la Q es mayor que el valor crítico, se **rechaza la hipótesis nula** y se acepta que la primera parte del curso influyó en la autopercepción de conocimiento de los participantes.

A continuación, se presenta el análisis de la segunda y última parte del curso en la Tabla 22.

Tabla 22

Compilación de los datos de la segunda parte del curso

Participantes	11. TCT y TRI	12. Construido e Descriptor	13. Validez	14. Confiabilidad	15. Teoría de las Inteligencias Múltiples y Estrategias de Aprendizaje	16. Ética en la evaluación	17. Equidad e Imparcialidad	18. Evaluación como Transformación Social	19. Equidad e Imparcialidad	20. Herramientas Digitales	S _j	S _j ²
1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	6	36
2	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	8	64
3	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	0	0
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	144
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	7	49
7	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	6	36
8	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
9	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	4	16
10	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	6	36
11	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	9
12	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	8	64
13	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	8	64
14	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	7	49
15	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	7	49
16	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	9	81
17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	8	64
19	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	16
20	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	5	25

21	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4
22	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	10	100
23	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
24	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	5	25
25	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	7	49
26	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	11	121
27	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	3	9
28	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	4	16
29	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
30	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	4	16
31	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	121
32	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	4
33	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	9
34	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	5	25
35	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	4	16
36	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	4	16
37	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
38	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
39	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	4	16
40	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0
42	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	5	25
43	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	5	25
44	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
45	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	4
46	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	8	64
47	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	9	81
48	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	5	25
49	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ti	34	24	22	26	25	22	19	7	13	11	11	11		
Ti ²	1156	576	484	676	625	484	361	49	169	121	121	121		

Nota: Elaboración propia.

A continuación, los cálculos de la Tabla 22:

$$K = 12 \sum_{i=1}^{12} T_i^2 = (1156+576+484+676+625+484+361+49+169+121+121+121) = 4.943$$

$$\sum_{j=1}^{48} S_j = (6+8+0+12+0+7+6+1+4+6+3+8+8+7+7+9+0+8+4+5+2+10+1+5+7+11+3+4+1+4+11+2+3+5+4+4+1+0+4+0+5+5+0+2+8+9+5+0) = 225$$

$$\sum_{j=1}^{48} S_j^2 = (36+64+0+144+0+49+36+1+16+36+9+64+64+49+49+81+0+64+16+25+4+100+1+25+49+121+9+16+1+16+121+4+9+25+16+16+1+0+16+0+25+25+0+4+64+81+25+0) = 1.557$$

$$Q = \frac{12 \cdot 11 (4943) - 11 \cdot 225^2}{12 \cdot 225 - 1557} = \mathbf{83,64}$$

En efecto, Q es igual a **83,64**. El valor crítico para una distribución de Ji cuadrado con 11 grados de libertad y un nivel de significación alfa de 0,01 es de **24,72**. Dado que el valor de la Q es mayor que el valor crítico se puede **rechazar la hipótesis nula** y se acepta que el curso influyó en la autopercepción de conocimiento de los participantes. La próxima sección tratará de los aspectos cualitativos de los datos.

5.2. Perspectiva cualitativa

En esta sección se presentan los resultados del análisis de los datos cualitativos recolectados. Es importante aclarar que los temas analizados seguirán el mismo orden que los impartidos en el curso MOOC, y que todas las preguntas, así como los extractos de las respuestas de los participantes utilizados para ejemplificar, fueron traducidos del portugués al español. También es importante mencionar que el análisis de los datos se dio de forma general, al tratarse de casi 50 participantes (que serán tratados con el género masculino). Esta cantidad puede variar dependiendo del tema, pues los participantes no fueron obligados a contestar sobre todos los temas; el mínimo exigido fue del 80% del total del curso. Se buscó establecer un panorama de lo que conocían, sus saberes y concepciones sobre la evaluación y los posibles avances que el curso sobre LEL les ofreció. En algunos temas, se comparan las respuestas dadas por un mismo participante antes y después de la formación. La descripción más detallada se ofrece en cada uno de los apartados siguientes.

5.2.1. Experiencias y efectos retroactivos

Sobre este tema, empezaremos con el análisis de relatos de experiencias positivas y negativas que los participantes tuvieron a lo largo de su contexto escolar. Se les solicitó que escribieran sus

relatos en un foro, una tarea compartida en la que era posible leer e interactuar con los otros participantes.

1. Categorías de experiencias positivas

1.1. Retroalimentación constructiva

Muchos participantes destacaron lo positivo que fue recibir retroalimentación clara y formativa, lo que contribuyó a su desarrollo.

Extractos:

“Su retroalimentación me ayudó a comprender la causa del error y, por lo tanto, pude aprender más y no repetir esos errores”.

“Una de las cosas que más esperaba era la retroalimentación. Al comentar los errores que cometía, el profesor me ayudó a comprender mejor mi proceso de aprendizaje”.

1.2. Criterios claros y transparencia

La claridad de criterios y objetivos se asoció con la seguridad y motivación durante el proceso de evaluación.

Extractos:

“Mi evaluación favorita fue aquella en la que el profesor explicó en detalle los requisitos de la evaluación”.

“La profesora dejó claro cómo iba a evaluar, lo que me dio tranquilidad para organizar mis estudios”.

1.3. Diversificación y creatividad

También surgieron informes positivos sobre el uso de instrumentos variados y actividades lúdicas.

Extractos:

“La profesora simuló una celebración de boda con la clase para trabajar el vocabulario”.

“Tuvimos presentaciones musicales, parodias y teatro como forma de evaluación”.

1.4. Autoevaluación y autonomía

Algunos participantes relataron experiencias de autoevaluación y percepción de la autonomía en el proceso.

Extractos:

“Mis alumnos se evaluaron a sí mismos según su desempeño. Fue gratificante ver su sinceridad”.

“El profesor me pidió una autoevaluación y evaluó mis esfuerzos. Esto me hizo replantearme mi desempeño”.

1.5. La evaluación como motivación y reconocimiento

Se reportaron experiencias notables en las cuales la evaluación fue motivadora y alentadora.

Extractos:

“El profesor me llamó y me dijo que había aprobado el examen. Me fue muy bien todo el año”.

“El profesor se puso de pie y dijo que habíamos hecho el mejor trabajo en los últimos cinco años”.

2. Categorías de experiencias negativas

2.1. Falta de criterios y transparencia

La falta de claridad en las directrices y criterios fue una de las quejas más recurrentes.

Extractos:

“El profesor dijo que mi texto estaba completamente equivocado sin explicar los criterios”.

“Recibí una mención sin ningún criterio de evaluación claro”.

2.2. La evaluación como castigo

Algunos informaron haber experimentado situaciones en las que la evaluación se utilizó como una forma de control o castigo.

Extractos:

“El profesor nos hizo exámenes de nivel de examen de ingreso a la universidad para castigarnos”.

“El profesor se rio de mí durante el seminario. Fue muy vergonzoso”.

2.3. Presión y ansiedad

Las pruebas sorpresa, la alta carga emocional y la poca preparación previa contribuyeron a las experiencias traumáticas.

Extractos:

“Las críticas sorpresa pusieron los pelos de punta a todos”.

“El profesor nos presionaba antes de las presentaciones y eso me dejaba paralizado”.

2.4. Falta de retroalimentación o retroalimentación ofensiva

La falta de retroalimentación o la retroalimentación con un tono negativo se reportó como un problema recurrente.

Extractos:

“El profesor escribió comentarios ofensivos en mi examen”.

“Sólo recibí críticas, sin entender dónde me equivoqué”.

2.5. Evaluación estandarizada y descontextualizada

Situaciones en las que la evaluación no se corresponde con lo trabajado en el aula o con la realidad de los estudiantes.

Extractos:

“Los exámenes no tenían relación con el contenido impartido en clase”.

“Me dieron un examen de siete páginas sin tiempo suficiente para terminarlo”.

Las experiencias positivas reportadas por 49 participantes muestran que prácticas como la retroalimentación constructiva (14 participantes – **29%**), criterios claros (10 participantes – **20%**) y la diversificación evaluativa (9 participantes – **18%**) son elementos llamativos y significativos en el proceso de aprendizaje. Estas experiencias no sólo promueven el compromiso, sino que también fomentan la autonomía y la motivación de los estudiantes.

Por otro lado, las experiencias negativas más recurrentes apuntan a la falta de criterio y transparencia (16 participantes – **33%**), seguida de la evaluación punitiva (9 participantes – **18%**) y la presión emocional (8 participantes – **16%**) como factores desmotivadores y, en ocasiones, traumáticos. También se destacan como puntos críticos la falta de retroalimentación (7 participantes – **14%**) y el uso de evaluaciones estandarizadas y sin sentido para el contexto (6 participantes – **12%**).¹⁴⁴

Estos datos refuerzan la importancia de una práctica evaluativa dialógica, contextualizada y transparente, que considere los diferentes ritmos y necesidades de los estudiantes, promoviendo no sólo la medición del desempeño, sino también el crecimiento y la reflexión pedagógica.

También se les solicitó que contestaran las siguientes preguntas en el Cuestionario Diagnóstico – Parte 1: “Del 1 al 5, ¿cuánto cree usted que sus EXPERIENCIAS CON

¹⁴⁴ La suma del porcentaje va más allá de 100%, pues los participantes podrían contestar más de un tipo de evaluación por respuesta.

EVALUACIÓN (POSITIVAS Y NEGATIVAS) a lo largo de su trayectoria escolar IMPACTAN en su práctica?” y “¿Por qué?”, esto se les preguntó nuevamente al final del referido tema.

El promedio de las respuestas de la primera pregunta antes de que cursaran sobre el tema fue **4,02**, es decir, ya consideraban fuertemente que tales experiencias impactan en su práctica; acerca de lo que contestaron posteriormente al cursar sobre el tema, el promedio aumentó a **4,37**, o sea, percibieron que, efectivamente, tales experiencias influyen en su práctica. En cuanto al porqué, la categorización y conclusión de sus respuestas antes y después de estudiar el tema, el análisis fue el siguiente, en primer lugar, se abordan las experiencias positivas y, posteriormente, las negativas:

1. Impacto de las experiencias positivas en la práctica docente

Los participantes indicaron que las experiencias positivas de evaluación sirvieron como referencia para sus prácticas docentes, siendo utilizadas como modelos a replicar.

Antes: “Es común que, como docentes, busquemos referencias positivas de nuestra vida escolar para aplicarlas en nuestras prácticas docentes”.

Después: “En mi práctica, a veces miro hacia atrás en mi trayectoria escolar para ponerme en el lugar del estudiante”.

Antes: “Creo que las experiencias positivas con la evaluación se convierten en un modelo inspirador para adaptarme a mis futuros estudiantes”.

Después: “Las experiencias positivas impactan porque sirven de inspiración y referencia para evaluar de maneras menos tradicionales”.

Evolución percibida: Los participantes reforzaron que las evaluaciones positivas del pasado sirven como guía para su práctica actual y hubo un aumento en la conciencia de formas alternativas de evaluación.

Sobre las experiencias negativas, hubo indicios de que algunos participantes, en el Cuestionario Diagnóstico – Parte 1, ya eran conscientes de que tales experiencias deben evitarse, corroborando eso en el cuestionario de autopercepción del tema. Y con respecto a ambos tipos de experiencias, se observó un progreso significativo en la percepción de los participantes sobre cómo sus experiencias pasadas, en términos generales, influyen en sus prácticas docentes. Una gran parte de ellos llegó a valorar las experiencias de evaluación positivas como referencia para sus evaluaciones actuales. Es pertinente retomar la pregunta, pues no se les solicitó que escribieran por separado sobre las experiencias. La reproducción de prácticas de evaluación pasadas fue un tema recurrente, lo que sugiere que la educación continua puede ayudar a romper ciclos de evaluaciones ineficaces.

Sobre este mismo tema, también se les pidió a los participantes que contestaran las siguientes preguntas en el Cuestionario Diagnóstico – Parte 1: “Del 1 al 5, ¿cuánto cree usted que compartir sus EXPERIENCIAS y escuchar las de otros docentes impacta y contribuye a su práctica docente y a su proceso de literacidad en evaluación?” y “¿Por qué?”, preguntas que fueron planteadas nuevamente al final del referido tema.

El promedio de las respuestas de la primera pregunta antes de que cursaran sobre el tema fue **4,45**, es decir, también ya consideraban fuertemente que tales experiencias aportaban a su práctica docente y a su proceso de desarrollo de LEL; acerca de lo que contestaron posteriormente al cursar sobre el tema, el promedio aumentó a **4,69**, o sea, confirmaron que tales experiencias influyen en su práctica docente y en incentivo a reflexionar sobre el tema incrementó de su LEL. Y sobre el porqué, la categorización y conclusión de sus respuestas antes y después de estudiar sobre el tema fueron las siguientes:

1. Reconocimiento de la importancia del intercambio de experiencias

Los participantes se dieron cuenta de que escuchar y compartir experiencias con otros docentes es esencial para mejorar la práctica docente.

Antes: “Es común que como docentes busquemos referentes positivos de nuestra vida escolar para aplicarlos en nuestras prácticas docentes”.

Después: “Escuchar experiencias positivas de otros docentes, ya sea con evaluaciones u otras actividades, me permite reflexionar sobre mi práctica e incorporar acciones exitosas a mi vida diaria”.

Antes: “Porque aprovecho lo positivo y descarto lo negativo”.

Después: “Como muchos colegas no tuvieron la oportunidad de estudiar evaluación formalmente, intercambiar experiencias sobre cómo hacer esto intuitivamente puede ser muy beneficioso”.

Evolución percibida: Los participantes pasaron de una visión centrada en sus experiencias individuales a un enfoque más colectivo, valorando el aprendizaje de otros profesores.

2. Impacto en la reflexión sobre la práctica docente

El intercambio de experiencias fue visto como un factor fundamental para la reflexión sobre la práctica pedagógica, permitiendo ajustes y mejoras.

Antes: “Tanto las experiencias negativas como las positivas me llevan a reflexionar sobre mis prácticas pedagógicas con el fin de mejorar mi práctica pedagógica”.

Después: “En mi opinión, este intercambio de experiencias contribuye a una reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto, ya que permite al profesorado repensar su práctica pedagógica a partir de las experiencias de otros docentes”.

Evolución percibida: Se observó una mayor valoración del intercambio de experiencias como herramienta de autoevaluación docente, lo que propició la adaptación de las prácticas pedagógicas.

3. Ampliación del repertorio de evaluación

Los participantes comenzaron a ver el intercambio de experiencias como una forma de adquirir nuevas estrategias y perspectivas en la evaluación.

Antes: “La transparencia y la claridad en la evaluación ayudan a los estudiantes a saber qué se espera de ellos y a aceptar mejor los resultados obtenidos”.

Después: “[...] sin duda puede ayudarme a comprender mejor muchas cosas y a obtener nuevas perspectivas que mejoren mi enfoque de la evaluación”.

Evolución percibida: El intercambio de experiencias fue reconocido como una oportunidad para ampliar los métodos y prácticas de evaluación, incluso cuando no hay un cambio completo en la forma de evaluar.

4. Escepticismo sobre compartir experiencias

Algunos participantes no percibieron un gran impacto en el intercambio de experiencias, demostrando cierto escepticismo sobre su aplicabilidad en la práctica docente.

Antes: “Creo que me impactaron al enseñarme la importancia de la retroalimentación constructiva y la comunicación abierta entre estudiantes y docentes”.

Después: “Si bien veo cierto valor en compartir experiencias y escuchar a otros docentes, creo que mi desarrollo profesional se puede enriquecer más eficazmente a través de otras formas de aprendizaje y reflexión”.

Evolución percibida: Para algunos participantes, compartir experiencias no sustituye otras formas de aprendizaje, como los estudios teóricos y la formación más estructurada.

En conclusión, sobre compartir experiencias con evaluación con otros profesores, tuvimos el siguiente resultado:

- 22 participantes (**45%**) demostraron que valoran el intercambio de experiencias como una forma de aprendizaje colectivo.

- 11 participantes (**22%**) comenzaron a ver este intercambio como una herramienta para la reflexión docente.
- 10 participantes (**20%**) lo asociaron con la ampliación del repertorio de evaluación.
- 6 participantes (**12%**) mantuvieron cierta resistencia o escepticismo respecto a la efectividad de este intercambio en la práctica.

Sobre el impacto de las experiencias con la evaluación a lo largo de nuestra vida, la mayoría de los participantes comenzaron a valorar más el intercambio de experiencias como herramienta para mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Se avanzó en la percepción de que compartir experiencias puede contribuir a la reflexión y adaptación de la práctica pedagógica; algunos participantes comenzaron a ver el intercambio de experiencias como un medio para ampliar las estrategias de evaluación. Aun así, hay opiniones escépticas que indican que para algunos docentes otras formas de aprendizaje pueden ser más efectivas que simplemente escuchar los informes de otros docentes.

5.2.2. Planificación didáctica

Acerca de la planificación didáctica, el análisis de los datos se dio en dos momentos. En primer lugar, se pidió a los participantes que contestaran las dos siguientes preguntas en el Cuestionario Diagnóstico – Parte 1: “Del 1 al 5, ¿Consideras importante la PLANIFICACIÓN DOCENTE para el proceso de evaluación?” y “¿Por qué?”.

Resultó que el 98% de los participantes (excepto uno), afirmaron que la consideran importante para tal proceso. El único participante que no la consideró importante justificó su respuesta señalando que jamás había pensado sobre el tema. El análisis de los motivos por los que la planificación fue considerada importante para los participantes antes y después de la formación se dio de la siguiente manera:

1. La planificación como guía para la enseñanza

Los participantes comenzaron a comprender la planificación como una guía esencial que ayuda a estructurar la enseñanza y a prevenir incertidumbres.

Antes: “A partir de la planificación didáctica, es posible delinear un camino posible. Es esto lo que orienta el desarrollo de actividades y propuestas de evaluación. Sin un plan de enseñanza, el docente queda abandonado al azar e inseguro en su desarrollo”.

Después: “Porque es una guía y una anticipación del contenido y de los posibles problemas que puedan surgir en una clase”.

Evolución percibida: La planificación ya no es vista simplemente como una hoja de ruta y pasa a entenderse también como un instrumento de previsión y resolución de problemas.

2. Planificación y evaluación alineadas

Los participantes comenzaron a ver la evaluación como una parte integral de la planificación, asegurando la coherencia entre los objetivos, la enseñanza y la evaluación.

Antes: “Lo que definimos en la planificación sirve de base para la evaluación”.

Después: “Es a partir de la planificación que podemos pensar en las posibilidades, por tanto, es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Antes: “Porque es a través de la planificación que direccionarás tu objetivo, con el fin de aclarar ideas e informaciones respecto a la evaluación”.

Después: “Porque la planificación es un paso fundamental para comprender la realidad del estudiante, trazando estrategias que conduzcan al desarrollo de la evaluación resultado del instrumento de investigación”.

Evolución percibida: Los participantes comenzaron a comprender que la evaluación debe planificarse desde el inicio y no sólo aplicarse al final del proceso.

3. Flexibilidad y adaptación

Los participantes se dieron cuenta de que la planificación debe ser flexible, permitiendo ajustes según el progreso de los estudiantes y la dinámica de la clase.

Antes: “La planificación es fundamental. Sin embargo, debe ser flexible y variable”.

Después: “Sin planificación, es casi seguro que el proceso de enseñanza fracasará. Además, un plan bien elaborado permite al docente evaluar su propuesta en cada etapa”.

Evolución percibida: La planificación comenzó a entenderse como un proceso dinámico y adaptable, y no como un documento fijo e inmutable.

4. Planificación y seguridad del profesorado

Los docentes comenzaron a asociar la planificación con una mayor seguridad en la enseñanza, evitando la improvisación.

Antes: “Porque deja de lado la improvisación y la falta de compromiso con la enseñanza”.

Después: “Porque es una manera de que el docente tenga control sobre su accionar en el aula, además de darle a los estudiantes seguridad y secuencia de lo que se está proponiendo en clase”.

Evolución percibida: La planificación comenzó a entenderse como una herramienta de previsibilidad y seguridad, tanto para el profesorado como para el alumnado.

5. Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

El impacto de la planificación en el aprendizaje se hizo más evidente, con mayor énfasis en la organización de la enseñanza y la evaluación coherente.

Antes: “Porque a través de la planeación sabré a dónde quiero llegar y cómo evaluaré a mi estudiante”.

Después: “Creo que la planeación en sí es muy importante para la vida, mucho más para el docente, principalmente porque debemos tener claro qué esperamos de nuestros estudiantes [...]”.

Evolución percibida: La planificación comenzó a entenderse como un elemento esencial para el aprendizaje significativo de los estudiantes.

En el análisis del contenido de las respuestas de los participantes destacaron las siguientes categorías y su frecuencia entre los 49 participantes:

- La planificación como guía para la enseñanza: 12 participantes **(24%)**;
- Planificación y evaluación alineadas: 11 participantes **(22%)**;
- Flexibilidad y Adaptación: 9 participantes **(18%)**;
- Planificación y seguridad docente: 8 participantes **(16%)**;
- Impacto en el aprendizaje de los estudiantes: 9 participantes **(18%)**.

Esta distribución muestra que la planificación didáctica pasó a ser vista como algo esencial, tanto para la enseñanza como para la evaluación. Hubo una mayor comprensión de la relación entre planificación y evaluación, y la planificación pasó a entenderse como flexible y adaptable. Los profesores se sintieron más seguros al planificar sus clases y la relación entre la planificación y el aprendizaje de los estudiantes se hizo más clara. Esa evolución en las respuestas muestra que el curso tuvo un impacto positivo en la comprensión de los participantes sobre la planificación didáctica y su relación con la evaluación.

Del mismo modo, acerca de la planificación didáctica y la evaluación, se les preguntó lo siguiente: “Del 1 al 5, ¿cuánto PLANIFICAS DIDÁCTICAMENTE (has planificado o planificarás) tus procesos de evaluación?”. El promedio de las respuestas de la primera pregunta antes de que cursaran sobre el tema fue **4,31**, es decir, ya tenían consciencia de que planificar los procesos

evaluativos es importante; con respecto a lo que contestaron posteriormente al cursar sobre el tema, el promedio aumentó a **4,78**, o sea, concluyeron casi unánimemente que es fundamental tal planificación para intentar lograr un proceso evaluativo coherente.

Una de las tareas requeridas en el curso fue el desarrollo de un plan de clase, solicitado solamente de forma posterior a la formación. Estuvo disponible el formulario CUESTIONARIO TEMA 2: PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA (Apéndice 24). Los aspectos analizados fueron: claridad y especificidad de los objetivos de enseñanza, coherencia entre metodología y objetivos, adecuación de la evaluación, interdisciplinariedad y contextualización, y finalmente, previsión de dificultades y adaptaciones. De manera general, los planes de clase presentaron coherencia, pero se identificaron algunas inconsistencias (los ejemplos utilizados fueron de los propios participantes):

1. Coherencia entre los objetivos y procedimientos de enseñanza

En varios planes analizados se aprecia que los objetivos didácticos son genéricos o poco específicos. En algunos casos, existe una desconexión entre los objetivos y los procedimientos planificados.

Ejemplo de inconsistencia: “Conectores para organizar un argumento”.

Comentario: El objetivo es demasiado amplio y no especifica qué debe poder hacer el estudiante con estos conectores.

Ejemplo de coherencia: “Capacidad para elaborar una descripción física y de carácter de una persona. Vocabulario de físico, vestimenta y estilo”.

Comentario: Aquí, los objetivos son específicos y están alineados con un procedimiento claro que involucra vocabulario y descripción personal.

Conclusión: Muchos participantes necesitan reformular sus objetivos para que sean específicos, observables y estén alineados con las actividades propuestas.

2. Adecuación de materiales y recursos

Hubo casos en que los materiales indicados eran insuficientes o inexistentes en el plan.

Ejemplo de falta de materiales: "Pizarra, tiza, marcadores".

Comentario: El plan no incluye recursos audiovisuales ni materiales que puedan diversificar las estrategias de enseñanza, pero es importante puntuar que en el contexto del participante puede no haber tales recursos.

Ejemplo de una buena elección de materiales: “Película ‘Vivir dos veces’; Campañas: 'Edadismo en el trabajo’”.

Comentario: El uso de películas y campañas sociales amplía el repertorio lingüístico y fomenta la discusión crítica sobre el tema, incluso fomenta la LC.

Conclusión: Los mejores planes de clase estructurados son aquellos que diversifican los recursos y los relacionan con el objetivo de la lección.

3. Interdisciplinariedad y contextualización

Muchos planes no exploran la interdisciplinariedad, es decir, no establecen conexiones entre la enseñanza del español con otras áreas del conocimiento.

Ejemplo de falta de interdisciplinariedad: “Relación entre biología y lenguaje”.

Comentario: Se menciona la conexión, pero no hay explicación sobre cómo funcionará.

Ejemplo de interdisciplinariedad bien aplicada: “El tema del ‘miedo’ se puede explorar junto con la psicología y la literatura”.

Comentario: La enseñanza de la gramática se contextualiza dentro de la historia y cultura hispánica, haciendo más significativo el aprendizaje.

Conclusión: Los docentes pueden mejorar sus planes integrando temas culturales e históricos, fomentando reflexiones más profundas sobre el idioma y su aplicación en el mundo real, es decir, involucrando la LC en sus abordajes.

4. Criterios de evaluación

Un error recurrente en los planes analizados fue la falta de criterios claros de evaluación. En muchos casos, la evaluación no refleja los objetivos de la lección.

Ejemplo de evaluación inadecuada:

Objetivo: “Hablar sobre las emociones a partir del tema del ‘miedo’”. Evaluación: “Hablar, escribir, interacción en el aula”.

Comentario: La evaluación debe detallar cómo se medirá cada competencia.

Ejemplo de una evaluación bien alineada:

Objetivo: “Capacidad para elaborar una descripción física y del carácter de una persona”. Evaluación: “1) Evaluación oral de la descripción; 2) Evaluación escrita de la coherencia del texto”.

Comentario: La evaluación mide directamente las competencias propuestas en el objetivo, pero para inferir más informaciones, sería necesario analizar los instrumentos evaluativos.

Conclusión: Es fundamental que los criterios de evaluación estén directamente relacionados con lo que se pretende enseñar y desarrollar.

5. Previsión de dificultades y estrategias de adaptación

Pocos planes incluyen estrategias para abordar las dificultades de aprendizaje.

Ejemplo de falta de previsión de dificultades: “La clase puede no saber qué son las letras vocales”.

Comentario: El plan menciona el posible problema, pero no propone estrategias para solucionarlo.

Ejemplo de un plan que anticipa las dificultades: “Probar el equipo de proyección de video antes de la clase para evitar fallas técnicas”.

Comentario: Ese enfoque reduce posibles problemas técnicos que podrían comprometer la clase.

Conclusión: Un buen plan debe anticipar los posibles desafíos y proponer soluciones, garantizando la inclusión y el aprendizaje efectivo para todos, de esta manera, se hace necesario tener un plan “b”.

El análisis de los planes de clases reveló puntos positivos y aspectos que mejorar. A continuación, la distribución de los 49 participantes según las categorías analizadas:

- Coherencia entre objetivos y procedimientos de enseñanza: 27 participantes (**55%**);
- Adecuación de Materiales y Recursos: 19 participantes (**39%**);
- Interdisciplinariedad y contextualización: 15 participantes (**31%**);
- Criterios de evaluación: 24 participantes (**49%**);
- Predicción de dificultades y estrategias de adaptación: 11 participantes (**22%**).

El análisis de los planes de clase reveló puntos positivos y aspectos que mejorar:

Puntos positivos:

- Algunos planes presentan objetivos bien estructurados y alineados con las actividades propuestas.
- Los materiales de apoyo están bien elegidos en ciertos planes, promoviendo un enfoque dinámico de la enseñanza.
- Cuando está presente, la interdisciplinariedad fortalece la contextualización de los contenidos.

Aspectos que mejorar:

- Los objetivos deben ser más específicos y estar alineados con los procedimientos.
- Es necesario diversificar los materiales y recursos para que las clases sean más inmersivas.
- La evaluación debe reflejar los objetivos y medir las competencias propuestas.
- Los planes deben anticipar las dificultades y adaptaciones para atender a los diferentes perfiles de estudiantes.

Finalmente, fue posible inferir que el curso contribuyó a una reflexión por parte de los profesores sobre la importancia de planificar la práctica y, de esa manera, contribuyó al incremento de la LEL. Sobre los planes de clase, no hubo aspectos comparativos, pues solamente les fue solicitada la tarea en el momento de la formación y a lo largo del curso fue utilizado un contenido relacionado a la concienciación de planificar, no sobre cada uno de los aspectos de un plan de clase.

5.2.3. Objetivos y propósitos

En cuanto a los objetivos y propósitos en la evaluación, se preguntó a los participantes en el Cuestionario Diagnóstico – Parte 1: “¿Consideras importante que el proceso e instrumentos de evaluación establezcan OBJETIVOS Y PROPÓSITOS? y ¿Por qué?”. Todos los participantes afirmaron que “Sí”, es decir, el 100% de ellos consideran importante tener conciencia de adonde se quiere llegar en los procesos de enseñanza. Sobre el porqué, tuvimos los siguientes resultados:

1. Comprensión ampliada del marco de objetivos

Antes: “Establecer unos objetivos y propósitos nos ayuda a entender qué queremos hacer con nuestra asignatura y nuestros alumnos”.

Comentario: La respuesta muestra una comprensión general de la importancia de los objetivos, pero sin detallar su papel en el proceso de evaluación.

Después: “Porque representan el eje, la columna vertebral del proceso de planificación. El punto de partida para poder establecer una buena planificación.”

Comentario: Después del curso, el participante comenzó a ver los objetivos como estructuradores de la planificación, demostrando un discurso más técnico y fundamentado.

2. Mayor claridad sobre la relación entre objetivos y evaluación

Antes: “Porque puedo ser más transparente con la forma como evalúo a mis estudiantes”.

Comentario: La respuesta sugiere que el participante entendió que los objetivos favorecen la transparencia, pero sin detallar cómo esto ocurre en la práctica.

Después: “Porque me permite partir de un punto en el que puedo completar todo el recorrido sin desviarme ni perderme nada. Hace que no me sienta perdido ante las obligaciones que tengo con mis alumnos y la escuela”.

Comentario: Después del curso, el participante amplía la justificación, relacionando los objetivos con un plan coherente y estructurado.

3. Diferenciación entre objetivos generales, específicos y propositivos

Antes: “Porque son dos cosas distintas y el alumno debe ser consciente de ellas. Los objetivos son las acciones inmediatas, y los propósitos serían las razones por las que llevamos a cabo dichas acciones”.

Comentario: El participante demuestra una comprensión de la diferencia entre objetivos y propósitos, pero de forma superficial.

Después: “Los objetivos y propósitos son los principios rectores del programa de enseñanza, es decir, ¿hacia dónde se dirige este curso y qué queremos lograr? Los objetivos generales definen el rumbo del curso, los objetivos específicos definen el rumbo de la disciplina y los propósitos son la razón por la que tomamos el curso”.

Comentario: Después del curso, el participante comienza a diferenciar los tipos de objetivos con mayor precisión, mostrando una mayor base teórica.

4. Los objetivos como herramienta de reflexión docente

Antes: “Porque nos ayuda a optimizar el aprendizaje.”

Comentario: La respuesta es vaga y no explica explícitamente cómo los objetivos contribuyen a la evaluación y la enseñanza.

Después: “Establecer objetivos permite orientar mejor todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en lo referente al aprendizaje del alumnado en relación a lo que se espera de él, como a la hora de establecer criterios de evaluación”.

Comentario: Hay un avance significativo, pues el participante ahora reconoce los objetivos como impulsores de la enseñanza y la evaluación, y no solo como un mecanismo organizativo.

5. Comprensión ampliada de los objetivos como facilitadores de la evaluación

Antes: “Para establecer los conocimientos que espero que los estudiantes hayan alcanzado”.

Comentario: La respuesta sugiere que los objetivos son solo para establecer metas de aprendizaje, sin explorar otros impactos.

Después: “Los objetivos y propósitos son fundamentales para establecer metas e indicadores que funcionarán como punto de avance/desarrollo de los procesos de enseñanza/aprendizaje para mí como docente y para los educandos”.

Comentario: El discurso comienza a incluir indicadores y un desarrollo progresivo, evidenciando una mayor madurez conceptual frente a la evaluación.

La distribución de los 49 participantes por categoría se dio de la siguiente manera:

- Comprensión ampliada del marco de objetivos: 18 participantes (**37%**);
- Mayor claridad en la relación entre objetivos y evaluación: 12 participantes (**24%**);
- Diferenciación entre objetivos generales, específicos y propositivos: 7 participantes (**14%**);
- Objetivos como herramienta de reflexión docente: 7 participantes (**14%**);
- Comprensión de los objetivos como facilitadores de la evaluación: 5 participantes (**11%**).

El análisis comparativo de las respuestas antes y después del curso revela una evolución significativa en el discurso de los participantes: pasaron de una comprensión genérica a una visión estructurada y estratégica de objetivos y propósitos; diferenciaron entre objetivos y propósitos generales y específicos, ampliando su comprensión de la planificación; comenzaron a ver los objetivos como herramientas reflexivas y estructurantes de la práctica docente, y no sólo como un requisito burocrático; y relacionaron los objetivos con la claridad, transparencia y coherencia en el proceso de evaluación. Estos datos demuestran que el curso promovió no sólo una adhesión conceptual a la importancia de los objetivos y propósitos, sino también una apropiación pedagógica más profunda, vinculada a la práctica y a la evaluación formativa.

También sobre el tema de los objetivos y propósitos al evaluar, se les preguntó lo siguiente: “Del 1 al 5, ¿en qué medida estableces (has establecido o establecerás) OBJETIVOS Y

PROPÓSITOS para sus procesos de evaluación?”.¹⁴⁵ El promedio de las respuestas de la primera pregunta antes de que cursaran sobre el tema fue **4,35**, dicho de otro modo, ya tenían conciencia de que establecer objetivos y propósitos es bastante importante; con respecto a lo que contestaron posteriormente al cursar sobre el tema, el promedio aumentó a **4,78**, o sea, concluyeron casi que unánimemente que es fundamental para un buen proceso evaluativo que los establezca.

5.2.4. Criterios y transparencia del proceso

Se solicitó a los participantes que contestaran la siguiente pregunta sobre establecer criterios y sobre la importancia de un proceso evaluativo transparente, ya en el Cuestionario Diagnóstico – Parte I: “4. ¿Consideras importante que un proceso de evaluación sea TRANSPARENTE y establecer CRITERIOS para los instrumentos de evaluación?”. Fue unánime la respuesta “Sí” en los 49 participantes. Sobre las respuestas con relación al por qué, se obtuvo el siguiente análisis:

1. Claridad sobre la relación entre transparencia y equidad en la evaluación

Antes: “Los estudiantes suelen tener un sentido de la ‘justicia’ muy desarrollado a la hora de calificar. El profesor es malo/imbécil/injusto si el examen es demasiado difícil o injusto. La realidad es que los exámenes se perciben como malos o injustos cuando tienen poco que ver con lo visto en clase”.

Después: “Creo que la metáfora del juego es muy esclarecedora: ¿cómo pueden ganar nuestros alumnos si no conocen las reglas? Me di cuenta de que es tremendamente injusto para el alumno no tener claros los criterios, ya que se sentirá perdido y no podrá dar lo mejor de sí mismo”.

Comentario: El discurso evolucionó desde una percepción centrada en la insatisfacción estudiantil a una comprensión más profunda de la necesidad de criterios claros para garantizar la equidad en el proceso de evaluación.

¹⁴⁵ En algunos formularios utilizados en esta tesis, el empleo de verbos en pasado, presente y futuro es una elección intencional que responde a la diversidad de situaciones profesionales en las que pueden encontrarse los participantes —en este caso, docentes de ELA. El uso del pasado se refiere a aquellos profesores que ya han ejercido la docencia, pero que, por diversas razones, no se encuentran actualmente en actividad. El presente se utiliza para aludir a los docentes que se desempeñan en la actualidad, es decir, que están ejerciendo activamente su labor educativa. Por su parte, el futuro contempla a los participantes que, aunque todavía no estén integrados formalmente en el ámbito laboral.

2. Autonomía del estudiante en el proceso de evaluación

Antes: “Para que el alumno también sea responsable de su aprendizaje”.

Después: “Orientar al alumno en la realización de la actividad, sabiendo qué esperar de la corrección del docente”.

Comentario: La respuesta inicial fue vaga y solo sugería la responsabilidad del estudiante, mientras que, después del curso, el participante desarrolló mejor el argumento, destacando cómo la transparencia de los criterios impacta directamente en la autonomía del estudiante.

3. Reducir la ansiedad y el miedo a la evaluación

Antes: “La evaluación sigue siendo el ‘villano’ para los estudiantes. Por eso, cuanto más transparentes y definidos sean los criterios e instrumentos, menos ansiedad e inseguridad habrá”.

Después: “Es importante establecer criterios de evaluación, ya que pueden servir para monitorear el desempeño del estudiante”.

Comentario: El participante pasó de una percepción emocional de la evaluación a una comprensión estructurada del papel de los criterios en la reducción de la ansiedad y la transformación de la evaluación en un proceso formativo.

4. Relación entre criterios y dirección de la enseñanza

Antes: “Desde mi experiencia como alumno, si el profesor no está organizado, el alumno se pierde, por eso como profesor siempre intento establecer criterios para que el alumnado sepa hacia dónde quiero llegar con una determinada actividad”.

Después: “Presentar los criterios también es fundamental para revisar qué habilidades y competencias deben desarrollar nuestros estudiantes. Como ya se ha comentado en el curso, el trabajo de evaluación debe estar alineado con los objetivos y criterios establecidos”.

Comentario: El discurso evolucionó desde un punto de vista personal y experiencial a una comprensión técnica de cómo los criterios ayudan a construir habilidades y competencias.

5. Establecimiento de criterios para una mayor coherencia en la evaluación

Antes: “Además de que el alumno entienda mi objetivo con ese instrumento de evaluación, le facilita mi método de evaluación”.

Después: “Es importante porque hace saber al alumno cómo será evaluado y facilita al docente a la hora de evaluar, lo que evita ser crítico en cosas que no deben evaluarse o que no son objetos de evaluación de la unidad didáctica”.

Comentario: El discurso ha evolucionado desde una visión centrada en la organización docente a una comprensión más refinada de la coherencia entre evaluación y currículo, garantizando que la evaluación sea justa y esté alineada con los objetivos de enseñanza.

En resumen, la distribución de los participantes por categoría se dio de la siguiente forma:

- Claridad sobre la relación entre transparencia y equidad en la evaluación: 17 participantes (**36%**);
- Autonomía del estudiante en el proceso de evaluación: 10 participantes (**20%**);
- Reducir la ansiedad y el miedo a la evaluación: 8 participantes (**16%**);
- Relación entre criterios y dirección de la enseñanza: 8 participantes (**16%**);
- Establecimiento de criterios para una mayor coherencia en la evaluación: 6 participantes (**12%**).

El análisis de las respuestas muestra que los participantes comprenden, con distintos grados de profundidad, la importancia de la transparencia y los criterios en la evaluación. Se hizo fuerte hincapié en la relación entre la transparencia y la equidad, seguido del reconocimiento de la autonomía de los estudiantes y los impactos emocionales positivos como la reducción de la ansiedad. La claridad de criterios también fue destacada como fundamental para orientar la enseñanza y asegurar la coherencia en el juicio docente. Estos datos sugieren que el curso contribuyó a fortalecer un discurso más estructurado y pedagógico entre los docentes, quienes comenzaron a ver los criterios y la transparencia como elementos centrales de una evaluación más justa, formativa y efectiva.

En una tarea compartida, en un sitio web llamado Padlet, posteriormente a la formación, les se les pidió que compartieran con los otros participantes los criterios que utilizan en cuatro habilidades del uso de la lengua: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión e interacción escritas y expresión e interacción orales. Los análisis se realizaron de la siguiente manera:

1. Comprensión lectora

Los participantes describieron criterios centrados en la interpretación, la inferencia, el vocabulario y el análisis crítico:

- Identificación de la idea principal y secundaria del texto.
- Inferencia de información implícita.
- Comprender el vocabulario en contexto.
- Análisis crítico y conexión con conocimientos previos.

- Uso de estrategias de lectura, como *skimming* (técnica de lectura rápida con enfoque en la identificación de la idea principal) y *scanning* (técnica de lectura cuyo objetivo es buscar informaciones específicas).

2. Comprensión auditiva

Los criterios relacionados con la comprensión auditiva enfatizan la retención de la información, la interpretación del mensaje general y el reconocimiento de variaciones lingüísticas:

- Identificar el tema principal del audio.
- Reconocimiento de detalles específicos (nombres, lugares, fechas).
- Interpretación de la entonación, pausas y variaciones lingüísticas.
- Capacidad para responder preguntas sobre el audio.
- Análisis de la intención comunicativa del hablante.

3. Expresión e interacción escritas

En esta categoría, los criterios están relacionados con la claridad, coherencia, cohesión y adecuación al género textual:

- Estructurar el texto con introducción, desarrollo y conclusión.
- Coherencia y cohesión textual.
- Uso adecuado del vocabulario y corrección gramatical.
- Claridad en la argumentación y organización de las ideas.
- Adecuación al género textual y al público objetivo.
- Desarrollo de la escritura creativa y autoral.

4. Expresión e interacción oral

Los criterios centrados en la expresión oral consideran la fluidez, la coherencia del discurso, la adecuación lingüística y la expresividad:

- Fluidez y coherencia en el habla oral.
- Uso correcto del vocabulario y la gramática.
- Expresividad y entonación adecuada.
- Interacción efectiva y respuesta coherente en los diálogos.
- Capacidad para describir, narrar y argumentar oralmente.
- Uso de expresiones idiomáticas y variación lingüística.

El análisis de datos reveló que, aunque los participantes presentaron un conjunto sólido de criterios de evaluación, algunas respuestas mostraron confusión entre los criterios de evaluación y los instrumentos de evaluación, pues algunos participantes describieron las actividades y herramientas de evaluación, como exámenes y ensayos, como si fueran criterios (“Disfruto mucho usar música y diferentes grabaciones de audio, como podcasts y mensajes de WhatsApp, para promover la inmersión”, por ejemplo). Esa confusión sugiere que es necesario profundizar la distinción entre qué evaluar (criterios) y cómo evaluar (instrumentos), pues la claridad en la definición de los criterios es esencial para garantizar que la evaluación sea objetiva y transparente.

Asimismo, sobre el establecimiento de criterios y procesos evaluativos transparentes, se le preguntó antes y después de la formación lo siguiente: “De 1 a 5, ¿en qué medida consideras (has considerado o considerarás) que sus procesos de evaluación son TRANSPARENTES y en qué medida estableces (has establecido o establecerás) CRITERIOS para los instrumentos de evaluación?”. El promedio de las respuestas de la primera pregunta antes de la formación sobre el tema fue **4,29** y, posteriormente, tuvimos un promedio de **4,73**. Fue posible inferir que incluso antes de la formación sobre el tema ya consideraban establecer criterios y procesos evaluativos transparentes, pero consideraron poner más atención a esos aspectos, impactando positivamente en sus procesos de LEL.

5.2.5. Tipos de evaluación

Con respecto a los tipos de evaluación en el análisis cuantitativo, fue el tercer tema (juntamente al tema materiales y evaluación auténticos) que más contribuyó para la LEL de los participantes de acuerdo con el análisis de los datos. También analizando el promedio de lo que los participantes contestaron al inicio y por consiguiente después de la formación sobre la pregunta “Del 1 al 5, ¿cuánto crees que sabes sobre TIPOS DE EVALUACIÓN?”, también nos muestra un incremento significativo: pasó de **3,24** para **4,35**.

En el Cuestionario Diagnóstico – Parte 1, contestaron la siguiente pregunta: “¿Qué TIPOS DE EVALUACIÓN conoces? Defínelos”. Los tipos de evaluación mencionados se han agrupado en las siguientes categorías principales:

- Diagnóstica
- Formativa
- Sumativa
- Autoevaluación

- Evaluación por pares
- Otros modelos de evaluación

Con respecto al análisis de las definiciones, resultó de la siguiente manera:

1. Evaluación diagnóstica

Varios participantes mencionan la evaluación diagnóstica y, en general, la comprenden bien. Se describió como un medio para comprobar los conocimientos previos de los estudiantes antes de comenzar con nuevos contenidos.

Definiciones proporcionadas por los participantes:

“La evaluación diagnóstica revela el nivel de conocimientos del estudiante al inicio del proceso”.

“Se realiza para investigar o analizar los conocimientos del estudiante sobre un tema determinado”.

“Ver conocimientos previos, permitiendo ajustes en la enseñanza”.

Análisis: Las respuestas reflejan bien el concepto teórico de la evaluación diagnóstica. No se observaron confusiones conceptuales en esta categoría.

2. Evaluación formativa

La evaluación formativa fue ampliamente mencionada y descrita como un proceso continuo que rastrea el progreso de los estudiantes, permitiendo ajustes en la enseñanza.

Definiciones proporcionadas por los participantes:

“Permite el seguimiento continuo del aprendizaje en el aula”.

“La evaluación formativa tiene lugar a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje e implica la observación y el seguimiento del desarrollo de los estudiantes”.

“Es una evaluación procedimental y su finalidad es asegurar que el estudiante alcance los objetivos de aprendizaje”.

Análisis: La mayoría de las respuestas están alineadas con la definición teórica. Sin embargo, algunas respuestas confunden la evaluación formativa con la evaluación diagnóstica, lo que indica que puede haber conceptos superpuestos entre los participantes.

3. Evaluación sumativa

Muchos participantes identificaron correctamente la evaluación sumativa como un proceso final que asigna calificaciones y mide el desempeño de los estudiantes.

Definiciones proporcionadas por los participantes:

“Examina el desempeño de los estudiantes por medio de la calificación, lo que indicará si han dominado o no el contenido”.

“Se lleva a cabo mediante exámenes, cuestionarios y tareas, y al final se establece una calificación numérica”.

“Tiene un carácter cuantitativo y clasificatorio”.

Análisis: Si bien la mayoría de las respuestas son correctas, algunas menciones no diferencian claramente entre evaluación sumativa y formativa, lo que puede llevar a interpretaciones erróneas sobre su función.

4. Autoevaluación y revisión por pares

Pocos participantes mencionaron estas modalidades, pero los que lo hicieron mostraron una comprensión de su papel dentro del proceso de evaluación.

Definiciones proporcionadas por los participantes:

“La autoevaluación es un proceso reflexivo, donde el estudiante identifica sus dificultades y avances”.

“La evaluación por pares ocurre cuando la realizan los compañeros de clase”.

Análisis: Las definiciones son correctas, pero el tema fue poco discutido por los participantes, lo que sugiere que esta práctica aún no está extendida entre los docentes analizados.

El análisis de las respuestas resultó de la siguiente forma:¹⁴⁶

- Diagnóstica: 30 participantes (**61%**);
- Sumativa: 38 participantes (**78%**);
- Formativa: 25 participantes (**51%**);
- Autoevaluación y por pares: 11 participantes (**22%**).

El análisis de las respuestas revela que la mayoría de los participantes tienen una buena comprensión de los principales tipos de evaluación, especialmente de los modelos diagnóstico, formativo y sumativo. Sin embargo, se identificaron algunas dificultades conceptuales, tales como: superposición entre evaluación formativa y diagnóstica, con algunos participantes tratando ambas como equivalentes; confusión entre evaluación e instrumentos de evaluación, como la mención de pruebas y seminarios como “tipos” de evaluación; baja mención de autoevaluación y evaluación por

¹⁴⁶ La suma del porcentaje va más allá de 100%, pues los participantes podrían contestar más de un tipo de evaluación por respuesta.

pares, lo que sugiere que estos métodos son poco utilizados. Es decir, el análisis de las respuestas revela que, antes de la capacitación, los participantes demostraron un uso predominante de la evaluación sumativa, seguida de la diagnóstica y la formativa. La autoevaluación y la evaluación por pares aún fueron poco exploradas.

Antes de la formación, los participantes contestaron la siguiente pregunta “¿Qué TIPOS DE EVALUACIÓN has utilizado o estás utilizando (o utilizarás si aún no has trabajado en la enseñanza de ELA)?” y posterior a la formación, contestaron lo siguiente: “En el futuro, ¿Qué TIPO(S) DE EVALUACIÓN comenzarás a utilizar debido a este curso?”. El análisis comparativo reveló tres categorías principales de evolución del discurso:

1. Ampliando el repertorio de tipos de evaluación

Antes: Muchos participantes mencionaron solo la evaluación sumativa y diagnóstica, lo que demuestra un uso restringido de los tipos de evaluación.

Después: Se observó un aumento en la variedad de métodos, incluida la evaluación por pares, la autoevaluación y la evaluación del profesor por parte de los estudiantes.

Extractos:

Antes: “No sé cómo responder a esta pregunta, lo siento”.

Después: “Evaluación por pares y formativa”.

Antes: “En el aula utilizo la evaluación diagnóstica, la evaluación sumativa, la evaluación comparativa”.

Después: “Empezaré a utilizar la evaluación entre pares, la autoevaluación [...] y la evaluación del profesorado por parte de los alumnos”.

2. Mayor conciencia crítica sobre la importancia de la evaluación

Antes: Algunos participantes mencionaron las evaluaciones sin considerar su impacto en el aprendizaje o la función específica de cada tipo.

Después: Muchos demostraron una visión más crítica del papel de la evaluación, reflexionando sobre su aplicabilidad y desafíos.

Extractos:

Antes: “Todos, aunque utilizo con más frecuencia la procesual y la sumativa”.

Después: “He tomado conciencia de la importancia de la evaluación diagnóstica y el curso la ha reforzado. Sin embargo, creo que vale la pena reflexionar sobre los factores extralingüísticos que dificultan las acciones posteriores a las evaluaciones”.

Antes: “Todo citadas anteriormente, pero confieso que no sé si están conceptualizados de esa manera y si existen de esa manera”.

Después: “Considero que la evaluación docente por el discente y la competencia no encajan en el contexto en el que trabajo”.

3. Diferenciación entre instrumentos de evaluación y tipos de evaluación

Antes: Muchos participantes confundieron los instrumentos de evaluación con los tipos de evaluación, utilizando términos genéricos como “test”, “seminario” y “trabajo”.

Después: Hubo una mejora significativa en la terminología, con menciones más precisas a la evaluación diagnóstica, formativa, autoevaluación y evaluación entre pares.

Extractos:

Antes: “Ensayo, prueba objetiva, seminarios, prueba oral, trabajos individuales y grupales, además de la evaluación basada en la participación en clases”.

Después: “Diagnóstica y evaluación por pares”.

Antes: “Evaluación oral, evaluación escrita y evaluación colectiva”.

Después: “Evaluación formativa, autoevaluación y evaluación del docente por el docente”.

Antes: “Prueba, estudio guiado, asamblea simulada”.

Después: “Por pares”.

El análisis del discurso de los participantes antes y después del curso reveló avances significativos en la comprensión y el uso de los tipos de evaluación. De acuerdo con las categorías desarrolladas, la distribución de los 49 participantes fue la siguiente:

- Ampliación del repertorio de tipos de evaluación: 21 participantes (**43%**);
- Mayor conciencia crítica sobre la importancia de la evaluación: 15 participantes (**31%**);
- Diferenciación entre instrumentos de evaluación y tipos de evaluación: 13 participantes (**26%**).

Estos datos muestran que el curso promovió un cambio significativo en el discurso de los participantes: anteriormente, muchos se limitaban a los instrumentos tradicionales y no diferenciaban claramente los conceptos esenciales. Después de la capacitación, los participantes demostraron un mayor dominio teórico, un uso más preciso de la terminología y una adhesión a prácticas de evaluación más diversas y consistentes con una perspectiva formativa.

5.2.6. Retroalimentación

Sobre la pregunta “¿Consideras importante la RETROALIMENTACIÓN en el proceso de evaluación?”, todos los participantes en el Cuestionario Diagnóstico – Parte 1 contestaron que “Sí”. También se les consultó el porqué. El análisis de las respuestas se dio agrupadas en cinco categorías principales:

1. La retroalimentación como herramienta de aprendizaje y mejora continua

Descripción: Los participantes enfatizan que la retroalimentación permite a los estudiantes identificar errores, aprender de ellos y mejorar continuamente su desempeño.

Extractos:

“La retroalimentación es fundamental para saber cómo aprender mejor y de otra manera los contenidos”.

“Porque ayuda al estudiante a identificar sus dificultades”.

“A partir de los errores, el estudiante puede tomar mayor conciencia del proceso de enseñanza y aprendizaje”.

2. Retroalimentación para la motivación y el compromiso de los estudiantes

Descripción: La retroalimentación se considera un elemento motivador que ayuda a los estudiantes a mantenerse comprometidos con el proceso de aprendizaje.

Extractos:

“Porque es una forma de motivar al alumno a desarrollar aún más su aprendizaje”.

“La retroalimentación le mostrará al estudiante cómo puede mejorar”.

“Estimula al estudiante”.

3. Retroalimentación para promover la autonomía y la autorregulación del aprendizaje

Descripción: La retroalimentación es esencial para que los estudiantes desarrollen autonomía y regulen su propio proceso de aprendizaje.

Extractos:

“Una retroalimentación clara y específica ayuda a los estudiantes a comprender sus propias habilidades y progresar en su aprendizaje”.

“Porque solo a través de la retroalimentación el alumno sabrá dónde están sus dificultades y fortalezas, y podrá mejorar con la guía del docente”.

4. La retroalimentación como transparencia y claridad en el proceso de evaluación

Descripción: Los participantes destacan la importancia de la retroalimentación como elemento de transparencia, garantizando que el alumnado comprenda los criterios y resultados de la evaluación.

Extractos:

“Es muy importante que los estudiantes comprendan con qué criterios fueron evaluados y en qué aspectos necesitan mejorar”.

“La retroalimentación puede proporcionar una mayor transparencia al proceso de evaluación”.

5. La retroalimentación como instrumento para ajustar la práctica docente

Descripción: Además de beneficiar a los estudiantes, la retroalimentación también ayuda a los docentes a reflexionar sobre su propia práctica pedagógica, permitiendo ajustes a la metodología.

Extractos:

“Porque es una forma de que los docentes sepan cómo responden sus estudiantes a la enseñanza y al uso de los recursos y materiales didácticos”.

“La retroalimentación durante el proceso de evaluación siempre nos permite revisar contenidos que no se asimilaban bien y también nos orienta en nuestra enseñanza en el aula”.

El análisis de las respuestas de los 49 participantes demuestra un discurso consolidado sobre la importancia de la retroalimentación en la evaluación. En función de las categorías creadas, la distribución de las respuestas fue la siguiente:

- La retroalimentación como herramienta de aprendizaje y mejora continua: 19 participantes **(39%)**;
- Retroalimentación sobre la motivación y el compromiso de los estudiantes: 10 participantes **(21%)**;
- Retroalimentación para promover la autonomía y la autorregulación del aprendizaje: 8 participantes **(16%)**;
- Retroalimentación como transparencia y claridad en el proceso de evaluación: 7 participantes **(14%)**;
- La retroalimentación como herramienta para ajustar la práctica docente: 5 participantes **(10%)**.

Por lo tanto, el análisis de las respuestas de los participantes demostró que la retroalimentación es considerada unánimemente esencial en el proceso de evaluación, estando asociada a múltiples beneficios tanto para estudiantes como para docentes, es decir, la retroalimentación fortalece el aprendizaje, permitiendo identificar y corregir dificultades; motiva a los estudiantes, haciendo que el proceso de evaluación sea más significativo; contribuye al desarrollo de la autonomía, haciendo al alumnado más responsable de su aprendizaje; garantiza la transparencia en el proceso de evaluación, aclarando los criterios y resultados de la evaluación; y apoya a los docentes en la adaptación de sus metodologías, permitiendo ajustes según las necesidades de la clase.

Asimismo, sobre la retroalimentación, en el Cuestionario Diagnóstico – Parte 1 respondieron a la siguiente pregunta: "¿De qué manera habitualmente sueles (solías o solerás) dar RETROALIMENTACIÓN a sus estudiantes?". Tras la capacitación, respondieron las siguientes preguntas en el cuestionario de autopercepción: "Teniendo en cuenta lo discutido hasta ahora en este curso, ¿cambiarás la forma de dar y recibir RETROALIMENTACIÓN en el aula?" y "Explica por qué". Del análisis comparativo de las respuestas antes y después del curso se identificaron cinco categorías principales:

1. La retroalimentación como explicación y justificación de la evaluación

Antes: Muchos participantes indicaron utilizar la retroalimentación sólo como justificación de las calificaciones otorgadas, generalmente en forma escrita u oral.

Después: Los profesores comenzaron a enfatizar que la retroalimentación no sólo debe justificar una calificación, sino también ofrecer una dirección para mejorar.

Ejemplo:

Antes: "Intento analizar cada actividad de evaluación y explicar bien las calificaciones que doy".

Después: "Comprendí que la retroalimentación debe ser lo más inmediata y clara posible. A veces caigo en la trampa de dar comentarios muy generales como 'hay que mejorar la cohesión del texto'".

Comentario: El participante pasó de una retroalimentación centrada en la justificación de calificaciones a un enfoque más preciso con orientación para la mejora y de forma más inmediata posible.

2. Retroalimentación para promover la autonomía de los estudiantes

Antes: Los participantes mencionaron la retroalimentación como un momento de corrección sin involucrar directamente al estudiante en el proceso.

Después: La retroalimentación pasó a ser vista como un elemento esencial para que los estudiantes desarrollen la autorregulación y la autonomía.

Ejemplo:

Antes: “Hacer la corrección en conjunto con la clase, para que cada alumno tome conciencia de sus errores”.

Después: “Porque es una manera de hacer más evidentes las ‘fallas’ a los estudiantes y darles una dirección para que busquen mejorar”.

Comentario: El cambio demuestra la evolución de la retroalimentación pasiva a la retroalimentación participativa, permitiendo a los estudiantes involucrarse activamente en el proceso.

3. Retroalimentación para la motivación y el compromiso

Antes: La retroalimentación fue mencionada tímidamente como un elemento de estímulo para el aprendizaje.

Después: Los participantes comenzaron a destacar que la retroalimentación puede motivar a los estudiantes, haciendo que el proceso de evaluación sea más significativo.

Ejemplo:

Antes: “Retomar el examen o comentar cómo podrían mejorar su trabajo”.

Después: “El curso me permitió ver la importancia de brindar una buena retroalimentación a los estudiantes, lo cual era hecha de forma muy breve en mi práctica”.

Comentario: La comprensión de la importancia de la retroalimentación como herramienta para motivar a los estudiantes ha evolucionado significativamente.

4. Cambios en la forma y el momento de la retroalimentación

Antes: La retroalimentación a menudo se daba tarde o solo como retroalimentación final sin seguimiento.

Después: Hubo una mayor conciencia de la necesidad de que el feedback sea continuo y rápido.

Ejemplo:

Antes: “Ya he dado retroalimentación escrita sobre instrumentos como evaluaciones escritas y textos, ya he realizado correcciones colectivas dando retroalimentación general, hago comentarios durante las actividades de aula. [...]”

Después: “[...] Necesito ser más rápido con las correcciones y el regreso a las actividades, es algo en lo que he estado trabajando [...]”

Comentario: Una retroalimentación más ágil y constante fue uno de los principales avances observados.

5. Retroalimentación bidireccional: de profesor a alumno y de alumno a profesor

Antes: La retroalimentación se describía únicamente como algo proporcionado por el profesor al estudiante.

Después: Los participantes comenzaron a considerar la importancia de recibir retroalimentación de los estudiantes para mejorar su práctica docente.

Ejemplo:

Antes: “Mantener discusiones individuales para aclarar dudas”.

Después: “Teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora en el curso, sin duda cambiaré mi forma de dar y recibir retroalimentación en el aula. [...]”.

Comentario: El reconocimiento de la necesidad de retroalimentación bidireccional muestra una madurez en la comprensión del proceso de evaluación.

Sigue la distribución de los 49 participantes por categoría (considerando cambios en el discurso):

- Retroalimentación como explicación y justificación de la evaluación: 14 participantes (30%);
- Retroalimentación para promover la autonomía estudiantil: 11 participantes (22%);
- Retroalimentación sobre motivación y compromiso: 9 participantes (18%);
- Cambios en la forma y el momento de la retroalimentación: 8 participantes (16%);
- Retroalimentación bidireccional: de profesor a alumno y de alumno a profesor: 7 participantes (14%).

El análisis comparativo de las respuestas antes y después del curso muestra un avance significativo en el discurso de los participantes sobre la retroalimentación. Los datos demuestran que los docentes pasaron de una comprensión más superficial, centrada en la justificación de las calificaciones, a una visión más amplia y pedagógica de la retroalimentación como herramienta formativa, participativa y reflexiva. Los datos indican que la formación aporta avances en la comprensión y práctica de la retroalimentación, haciéndola más específica, motivadora, interactiva y bidireccional. Sin embargo, los docentes, incluso antes de la formación, ya poseían noción de la importancia de la retroalimentación en los procesos evaluativos.

También se les cuestionó la siguiente pregunta: “Del 1 al 5, ¿cuánto proporcionas RETROALIMENTACIÓN (has proporcionado o proporcionarás) a sus estudiantes en relación con los instrumentos de evaluación?”. Antes de la formación el promedio fue de **4,2** y posteriormente, fue de **4,78**. Sobre la pregunta “Del 1 al 5, ¿cuánta oportunidad ofrece (has ofrecido u ofrecerás) a los estudiantes de dar RETROALIMENTACIÓN sobre su práctica?”, en el cuestionario diagnóstico el promedio fue de **3,92** y después, tuvimos **4,84**. En resumen, el curso ofreció a los profesores la oportunidad de reflexionar sobre los impactos positivos de la retroalimentación, sobre todo con relación a la práctica docente.

5.2.7. Rúbrica y lista de cotejo

Este tema, rúbrica y lista de cotejo, fue considerado el tema más significativo del curso tanto de acuerdo con el análisis cuantitativo (ya explicado anteriormente) como con el análisis cualitativo. En un primer momento, fue solicitado a los participantes en el Cuestionario Diagnóstico – Parte 1 que contestaran las siguientes preguntas: “¿Sabes qué son las RÚBRICAS en un proceso de evaluación?” y “¿Sabes qué son las LISTAS DE VERIFICACIÓN en un proceso de evaluación?”. De los 47 participantes que las contestaron antes y después del curso, 25 participantes (**53%**) afirmaron que “No” y 22 participantes (**47%**) afirmaron que “Sí” a la primera pregunta y 42 participantes (**89%**) afirmaron “No” y solamente 5 (**11%**) participantes afirmaron que “Sí” en la segunda pregunta. Por consecuencia, las respuestas para las siguientes preguntas en el mismo cuestionario se dieron de la siguiente forma: “Del 1 al 5, ¿cuánto utilizas (has utilizado o utilizarás) RÚBRICAS en tus procesos de evaluación?” y “Del 1 al 5, ¿cuánto utilizas (has utilizado o utilizarás) LISTAS DE VERIFICACIÓN en sus procesos de evaluación?”. Respectivamente, tuvimos **2,2** y **1,6**. Posteriormente a la formación, los participantes contestaron las mismas preguntas y el promedio aumentó a **4,57** y **4,34** en el orden dado, es decir, el curso proporcionó saberes que los participantes no poseían, de herramientas que impactan directamente en la justicia y equidad en la evaluación.

Con el propósito de confirmar si los participantes comprendieron qué significan las rúbricas, contestaron también la siguiente pregunta después de la formación (no fueron consideradas las definiciones de rúbrica del Cuestionario Diagnóstico – Parte 1, pues muy pocos fueron los participantes que contestaron): “Teniendo en cuenta lo discutido hasta ahora en este curso, ¿cómo describirías las RÚBRICAS?”. Del análisis de las respuestas se identificaron cinco categorías principales que describen cómo los participantes entienden las rúbricas:

1. Las rúbricas como instrumentos de evaluación escalonada

Descripción: Muchos participantes destacaron que las rúbricas son herramientas estructuradas que permiten evaluar el desempeño de los estudiantes mediante escalas, estableciendo diferentes niveles de calidad en una actividad.

Extractos:

“Las rúbricas son instrumentos de evaluación que permitirán medir el desempeño del estudiante al realizar una actividad”.

“Instrumentos de evaluación escalonado”.

“Las rúbricas ayudan a evaluar, medir y observar el desempeño del estudiante en la realización de una actividad de forma escalonada”.

Análisis: Esta categoría refuerza la comprensión de que las rúbricas se utilizan para segmentar el desempeño de los estudiantes en diferentes niveles de calidad, haciendo que la evaluación sea más estructurada y precisa.

2. Rúbricas como criterios de evaluación para una mayor transparencia y objetividad

Descripción: Los participantes enfatizaron el papel de las rúbricas como un medio para hacer la evaluación más clara, transparente y justa, garantizando que los estudiantes comprendan los criterios utilizados.

Extractos:

“Las rúbricas son herramientas de evaluación que proporcionan una verificación mejor y más justa basada en criterios preestablecidos que son conocidos por los estudiantes”.

“Las rúbricas forman un instrumento que contribuye al proceso de evaluación, haciéndolo más transparente para todos los involucrados”.

“Instrumentos de evaluación que permitan medir el nivel de desempeño, para ello se necesitan definir bien los criterios como objetivos, indicadores y niveles”.

Análisis: La transparencia y claridad de los criterios son vistos como un diferenciador de las rúbricas, garantizando que los estudiantes comprendan su desempeño y sepan cómo mejorar.

3. Las rúbricas como herramientas para facilitar la autoevaluación y el desarrollo del alumnado

Descripción: Algunos participantes destacaron el papel de las rúbricas en la promoción de la autonomía de los estudiantes, ayudándoles a comprender mejor sus fortalezas y áreas de mejora.

Extractos:

“Promueven la transparencia y la equidad en la evaluación, permitiendo a los estudiantes comprender mejor sus fortalezas y áreas de mejora, guiando su aprendizaje de manera más eficaz”.

“Instrumento que permite al docente evaluar el desempeño de los estudiantes en la realización de una actividad [...] ayudándole a señalar lo que estuvo bien y lo que necesita mejorar”.

Análisis: Las rúbricas no son sólo herramientas de evaluación, sino también instrumentos que permiten a los estudiantes realizar un seguimiento de su propio progreso.

4. Rúbricas como matrices estructuradas para reducir la subjetividad

Descripción: Algunas respuestas enfatizaron que las rúbricas ayudan a reducir la subjetividad en la evaluación, haciendo que el proceso sea más estandarizado.

Extractos:

“Las rúbricas pueden ser analíticas u holísticas y ayudan a organizar los criterios para que la evaluación sea más justa”.

“Presenta niveles y criterios de corrección para una actividad determinada, principalmente actividades de evaluación subjetiva”.

Análisis: Las rúbricas ayudan a estandarizar la evaluación, garantizando una mayor equidad en la corrección de actividades con elementos subjetivos.

5. Rúbricas para instrumentos de evaluación orales en contexto de ELA

Descripción: Los participantes también mencionaron el uso de rúbricas de forma contextualizada en la enseñanza del español, indicando cómo se pueden adaptar a las especificidades de la lengua adicional.

Extractos:

“Las rúbricas son muy útiles para evaluar las producciones orales y escritas en español, especialmente cuando involucran aspectos culturales”.

“Utilizo rúbricas con criterios lingüísticos y pragmáticos, como fluidez, pronunciación y adecuación cultural, para evaluar las presentaciones orales de mis estudiantes”.

Análisis: Las rúbricas en la enseñanza de ELA se perciben como herramientas indispensables para evaluar múltiples habilidades lingüísticas y socioculturales de manera integrada.

A continuación, la distribución de los 47 participantes por categoría:¹⁴⁷

- Rúbricas como instrumentos de evaluación escalonada: 25 participantes (**53%**);
- Rúbricas como criterios de evaluación para una mayor transparencia y objetividad: 27 participantes (**57%**);
- Rúbricas como herramientas de autoevaluación y desarrollo estudiantil: 22 participantes (**47%**);
- Rúbricas como matrices estructuradas para reducir la subjetividad: 5 participantes (**11%**);
- Rúbricas en la enseñanza del español como lengua adicional: 14 participantes (**30%**).

El análisis de las respuestas de los 47 participantes revela un avance significativo en el discurso respecto a la comprensión de las rúbricas. Antes de la capacitación, los pocos participantes que contestaron tenían visiones restringidas o confundían las rúbricas con otros instrumentos de evaluación. Tras la formación, sus respuestas indican una apropiación más consistente del concepto, destacando su carácter formativo, estructurado y orientado a la transparencia.

Sobre las listas de cotejo, los 47 profesores contestaron la siguiente pregunta (también no fueron consideradas las definiciones de lista de cotejo del Cuestionario Diagnóstico – Parte 1, pues muy pocos fueron los participantes que contestaron): “Y ahora, ¿cómo describirías las LISTAS DE VERIFICACIÓN?”. A partir del análisis de las respuestas, se identificaron cinco categorías principales que describen cómo los participantes entienden las listas de verificación:

1. Listas de verificación como instrumentos de control de criterios objetivos

Descripción: Los participantes identificaron las listas como una forma objetiva y directa de controlar si se cumplían ciertos criterios.

Extractos:

“Las listas de verificación son una sucesión de criterios de evaluación binarios que utilizamos para evaluar una actividad de evaluación”.

“Recursos que permiten evaluar la presencia o ausencia de una determinada habilidad o conocimiento necesario para realizar una actividad.”

“La lista de verificación evaluará la presencia o ausencia de cualquier comportamiento, habilidad, conocimiento, aptitud o actitud. La respuesta siempre será sí o no”.

¹⁴⁷ La suma del porcentaje va más allá de 100%, pues los participantes podrían contestar más de un tipo de categoría por respuesta.

“Una lista de verificación es una forma binaria de decir si el estudiante ha logrado lo esperado o no”.

Análisis: Las listas son vistas como instrumentos binarios y objetivos que verifican el cumplimiento de requisitos previamente definidos, sin lugar a interpretaciones subjetivas.

2. Listas de verificación para el seguimiento del proceso de aprendizaje

Descripción: Las listas también se han descrito como herramientas para realizar un seguimiento del progreso de los estudiantes a lo largo del tiempo.

Extractos:

“Una lista de verificación es una herramienta que se utiliza para garantizar que se completen todos los pasos o requisitos de una tarea o proceso”.

“Ayuda a organizar y ejecutar tareas, garantizando así que una tarea se lleve a cabo de manera eficiente y completa”.

“Las listas de verificación identifican si el aprendizaje del estudiante cumple o no con los criterios adoptados para la evaluación”.

Análisis: Las listas son vistas como facilitadoras en el seguimiento de la ejecución y desarrollo de las tareas, funcionando como herramientas procedimentales.

3. Listas de verificación como guías para la observación sistemática

Descripción: Fueron vistas como herramientas que facilitan la observación regular y organizada del desempeño del aula.

Extractos:

“Es una lista de criterios que ayudan a verificar si el estudiante ha completado o no determinados objetivos o actividades”.

“También es una herramienta de evaluación, aunque más directa y objetiva. Sirve para analizar si el estudiante cumplió o no”.

“Se trata de listas para comprobar si se han cubierto todos los componentes de una actividad”.

Análisis: La lista actúa como una lista de verificación funcional y estandarizada, garantizando que el evaluador tenga parámetros de observación claros.

4. Listas de verificación para promover la autoevaluación y la metacognición

Descripción: Algunos participantes destacaron la utilidad de las listas para que los estudiantes evalúen su propio desempeño.

Extractos:

“Fomentan la organización, la coherencia y la autoevaluación, permitiendo a los estudiantes identificar áreas en las que necesitan más práctica o atención”.

“Tiene en cuenta la observación. Las habilidades, la adaptación del alumno a lo que se le presenta, cómo se aplica a su realidad”.

Análisis: Las listas juegan un papel formativo y reflexivo, ayudando a los estudiantes a visualizar sus avances y dificultades.

5. Listas de verificación aplicadas a instrumentos orales y escritos en contexto de ELA

Descripción: Se mencionaron formas específicas de aplicación para la enseñanza del español, centrándose en elementos lingüísticos y comunicativos.

Extractos:

“En la enseñanza del español como lengua adicional, las listas de verificación son útiles para supervisar el progreso en habilidades específicas como la gramática, el vocabulario y la pronunciación”.

“Hago una lista de aspectos lingüísticos que deben estar presentes en la producción escrita, como el uso del tiempo pasado y el vocabulario apropiado”.

Análisis: Las listas están adaptadas como herramientas pedagógicas para evaluar habilidades lingüísticas específicas en contextos de enseñanza de lenguas adicionales.

La distribución de los 47 participantes por categoría se dio de la siguiente forma:¹⁴⁸

- Listas como instrumentos de control de criterios objetivos: 27 participantes (**57%**);
- Listas para el seguimiento del proceso de aprendizaje: 22 participantes (**47%**);
- Listas como guías para la observación sistemática: 25 participantes (**53%**);
- Listas de verificación para autoevaluación y metacognición: 14 participantes (**30%**);
- Listas aplicadas a la enseñanza del español como lengua adicional: 12 participantes (**26%**).

El análisis de las respuestas de los 47 participantes revela un avance significativo en el discurso evaluativo en relación con la comprensión y uso de las listas de verificación. Antes de la capacitación, muchos de los participantes no diferenciaban claramente las listas de otros instrumentos

¹⁴⁸ La suma del porcentaje va más allá de 100%, pues los participantes podrían contestar más de un tipo de categoría por respuesta.

de evaluación. Después de la formación, demostraron una apropiación conceptual y pedagógica más amplia y consciente. O sea, las listas de verificación han pasado a entenderse no solo como instrumentos binarios, sino como recursos pedagógicos que apoyan el aprendizaje activo, la observación objetiva y la autoevaluación de los estudiantes. Se observaron avances significativos en la claridad conceptual y en la percepción de la aplicabilidad de estas herramientas en el contexto de la enseñanza del ELA, lo que refleja los impactos positivos del curso en la formación docente.

5.2.8. Calificaciones

Por lo que se refiere a la importancia de las calificaciones en los procesos evaluativos, preguntamos en el Cuestionario Diagnóstico – Parte 1 a los profesores lo siguiente: “¿Consideras importantes las CALIFICACIONES en un proceso de evaluación?” y, posteriormente a la formación, hicimos la misma pregunta: “Después de todo lo explicado y en base a tus reflexiones, ¿consideras importantes las CALIFICACIONES en un proceso de evaluación?”. Las respuestas fueron sintetizadas de la siguiente manera.

Tabla 23

Sistematización de las respuestas sobre calificación

Antes	Después	Nº de participantes	Porcentaje
SÍ	SÍ	26	53%
NO	NO	11	23%
NO	SÍ	10	20%
SÍ	NO	2	4%
		49	100%

Nota: Elaboración propia.

La combinación “Sí” antes y después de la formación fue la que más los participantes contestaron (26 participantes, es decir, **53%**). El análisis sobre lo que motivó tales respuestas se da adelante.

1. Las calificaciones como requisito institucional y cultural

Muchos participantes reconocieron que, si bien deseaban métodos más formativos, las calificaciones siguen siendo un requisito del sistema y son parte de la cultura escolar.

Antes: “Esto es lo que los alumnos aún entienden mejor. Sería bueno que nuestra cultura escolar no se basara tanto en las calificaciones [...]”.

Después: “Estamos sometidos a mucha presión por parte de los padres y coordinadores. Sin las calificaciones bien fundamentadas, nuestro trabajo siempre sería cuestionado”.

2. Las notas como instrumento para resumir y registrar el proceso

Las calificaciones son vistas como una forma de resumir el proceso de evaluación, siempre que vayan acompañadas de otros instrumentos.

Antes: “Las calificaciones son la expresión final de lo que el estudiante ha aprendido [...]”.

Después: “Para que sean importantes, necesitan ser parte de un proceso, no ser la única retroalimentación [...]”.

3. Notas como referencia para el estudiante y la familia

Las calificaciones están asociadas a la comunicación de resultados al estudiante, familia e instituciones.

Antes: “Porque es la manera más clara para que los estudiantes y sus familias lo entiendan”.

Después: “Es el sistema más utilizado para acceder a empleos públicos y plazas escolares [...]”.

4. Calificaciones asociadas al desempeño y la motivación de los estudiantes

Algunos discursos señalan las calificaciones como un factor de estimulación o autorregulación del aprendizaje.

Antes: “Son un instrumento de medición que genera impulso para el estudiante”.

Después: “Ayudan a los estudiantes con su percepción del desempeño”.

5. Análisis crítico de las limitaciones y la función complementaria de las notas

A pesar de mantener una respuesta positiva, varios participantes comenzaron a reconocer las limitaciones de las notas y la importancia de los instrumentos complementarios.

Antes: “No lo considero tan importante, pero podría ser un instrumento interesante si se utiliza con otros”.

Después: “La diversidad de instrumentos, los criterios utilizados [...] son mucho más relevantes [...] las calificaciones sólo serán un reflejo del proceso”.

Por lo tanto, se realizó de la siguiente manera la distribución por categorías:

- Notas como requisito institucional y cultural: 9 participantes (35%);
- Notas como herramienta para resumir y registrar el proceso: 6 participantes (23%);
- Notas como referencia para el estudiante y su familia: 4 participantes (15%);
- Calificaciones asociadas al desempeño y motivación de los estudiantes: 3 participantes (12%);
- Análisis crítico de las limitaciones y función complementaria de las notas: 4 participantes (15%).

El análisis comparativo de las respuestas de los 26 participantes que mantuvieron la respuesta “Sí” antes y después del curso indica un avance significativo en el discurso sobre el uso de las calificaciones en la evaluación. El curso permitió a los docentes pasar de una comprensión funcional o culturalmente arraigada a una visión más crítica y pedagógica. Aunque los participantes mantuvieron su creencia en la importancia de las calificaciones, sus respuestas después del entrenamiento reflejaron una mayor complejidad y razonamiento. Las calificaciones ya no son vistas como meros fines y pasan a ser entendidas como instrumentos mediados por criterios, prácticas formativas y compromiso con la justicia pedagógica. Esto demuestra el impacto positivo del curso en la LEL de los profesores sobre ese tema.

Con respecto a otra combinación, en total, 11 profesores (23%) contestaron en ambos cuestionarios “No”. El análisis se dio de la siguiente forma:

1. Evaluación más allá de la calificación

Antes: “Creo que las notas no definen a los buenos o malos estudiantes, porque como ya he dicho, cada estudiante tiene sus propias dificultades [...]”.

Después: “En mi opinión, las calificaciones no reflejan el desarrollo del estudiante... dar actividades con calificaciones es importante, ya que, como hemos visto, es parte del proceso de evaluación”.

Análisis: La participante profundiza su crítica, reconociendo las limitaciones de las calificaciones y su obligatoriedad institucional.

2. Crítica del impacto emocional de las calificaciones

Antes: “Porque me pongo nervioso en los exámenes y no siempre saco buenas notas”.

Después: “La calificación es buena para mostrarle al estudiante lo que necesita mejorar [...] pero la presión del día puede interponerse”.

Análisis: El discurso se vuelve más reflexivo, resaltando la tensión entre la utilidad y la ansiedad generada.

3. Conciencia del papel institucional de la nota

Antes: “Creo que los estudiantes deberían simplemente seguir su ritmo en su aprendizaje”.

Después: “Creo que esta forma de evaluar no es justa [...] Pero la usamos porque el sistema educativo nos lo exige”.

Análisis: Evoluciona hacia una crítica con conciencia sistémica.

4. Valorar los enfoques de formación

Antes: “Creo que la calificación no refleja la situación real del estudiante”.

Después: “Tomando como referencia al propio individuo, percibimos su evolución”.

Análisis: Clara evolución en el discurso, con foco en la evaluación referenciada al progreso individual.

5. Cuestionando el papel de las calificaciones en la enseñanza de idiomas

Antes: “Me resulta mucho más complejo transformar percepciones abstractas relacionadas con la evolución del aprendizaje en números”.

Después: “En la enseñanza de lenguas extranjeras no veo tantos aportes de la calificación como de un número... Reconozco la importancia sociocultural de la calificación”.

Análisis: El participante mantiene la crítica, pero reconoce el valor cultural de la nota, demostrando un discurso más matizado.

Hallamos a continuación la distribución de respuestas por categoría:¹⁴⁹

- Evaluación más allá de la calificación: 7 participantes (**64%**);
- Crítica del impacto emocional de las calificaciones: 6 participantes (**55%**);
- Conciencia del papel institucional de la nota: 5 participantes (**45%**);
- Valorar los enfoques de formación: 6 participantes (**55%**);
- Cuestionando el papel de las calificaciones en la enseñanza de idiomas: 3 participantes (**27%**).

¹⁴⁹ La suma del porcentaje va más allá de 100%, pues los participantes podrían contestar más de un tipo de categoría por respuesta.

El análisis de las respuestas de 11 participantes muestra un avance significativo en el discurso sobre las calificaciones y la evaluación, aunque hayan contestado “No”. Antes del curso, las respuestas eran más generalistas y críticas, con una visión limitada de las calificaciones. Después del curso, los participantes comenzaron a integrar la crítica con una comprensión más amplia, que considera los aspectos formativos de la evaluación y la necesidad de una visión más holística del aprendizaje. Aunque los participantes todavía reconocen la importancia de las calificaciones en el sistema educativo, ha habido una evolución sustancial en la forma en que las perciben. Las calificaciones se han ampliado y contextualizado dentro de un sistema de evaluación más holístico y formativo, que tiene en cuenta el progreso individual de los estudiantes y busca formas más justas y significativas de medir el aprendizaje.

Con respecto a los profesores que contestaron primeramente “No” y posteriormente “Sí”, con un total de 10 participantes, el análisis de la motivación de las respuestas se dio de la siguiente manera:

1. Reconocimiento de la complejidad de la evaluación y el papel complementario de las calificaciones

Antes: “Más o menos. Una sola nota no puede representar el conocimiento de un estudiante”.

Después: “Sí, como ya se ha comentado, las calificaciones forman parte de muchos contextos de nuestra vida diaria. Por ello, lo más importante como docentes es asignar calificaciones justas, acordes con lo que ofrecemos a los estudiantes. Además, es importante observar la participación estudiantil a lo largo del semestre, ya que las calificaciones informales nos informan tanto como los instrumentos formales sobre los conocimientos adquiridos”.

Análisis: El participante pasa de una posición reticente a una visión integradora, en la que las calificaciones coexisten con otros elementos evaluativos.

2. Las notas como traducción de los procesos de evaluación

Antes: “Creo que las calificaciones no son suficientes para definir el todo, pero sirven para posicionar a los estudiantes en su etapa de aprendizaje, en ese aspecto definido y recortado de la evaluación”.

Después: “Las calificaciones son importantes para materializar un concepto abstracto en el presente, resultado de un proceso de evaluación finalizado, durante un período definido. Siguen siendo importantes, ya que para algunos son el único medio para evaluar el desempeño individual. Por otro lado, las calificaciones son medios de inclusión y exclusión en diversas esferas sociales, como, por ejemplo, la académica (acceso a la educación superior: pregrado,

maestría, doctorado, posdoctorado, becas, etc.) y la laboral (exámenes públicos, procesos de selección)”.

Análisis: El discurso evoluciona para reconocer la nota como un registro necesario y socialmente significativo.

3. Calificación dentro de un proceso amplio y continuo

Antes: “La calificación es solo un número que, por lo general, no refleja el aprendizaje como proceso. Creo que el término mención es más apropiado”.

Después: “Comprendí que la calificación es parte del proceso de evaluación. La calificación es el resultado y, por lo tanto, determina las acciones para las siguientes clases”.

Análisis: La calificación ahora se entiende como un indicador de planificación y no sólo como un producto final.

4. Aceptación crítica de las notas como herramienta institucional y comunicacional

Antes: “Porque la calificación no siempre refleja lo que realmente sabe el alumno”.

Después: “Porque son las calificaciones las que informan a los padres, a la institución y al estudiante sobre su desempeño. Tampoco contamos con otro sistema de evaluación reconocido”.

Análisis: Ambos participantes se mantienen críticos, pero reconocen la función práctica y comunicativa de las notas.

5. Las calificaciones como elemento cultural e integrador de la evaluación

Antes: “A menudo resume el proceso de aprendizaje como aprobado/reprobado”.

Después: “Aunque no sea el objetivo principal de las evaluaciones, la calificación puede utilizarse para demostrar al estudiante hasta qué punto ha logrado comprender o dominar determinados contenidos”.

Análisis: La calificación es vista como parte de la cultura escolar y social, ganando legitimidad en la medida que sea acompañada de otros elementos formativos.

6. Integrar la calificación en un sistema de evaluación más justo y holístico

Antes: “En el proceso de evaluación, las calificaciones no son tan importantes, porque a veces tengo estudiantes que son muy participativos y realizan todas las actividades con atención y dedicación. Y a la hora del examen, hay un bloqueo que hace que el estudiante obtenga una calificación por debajo del promedio”.

Después: “Creo que al utilizar las calificaciones de manera responsable y en conjunto con otros métodos de evaluación cualitativa, podemos construir un proceso educativo más justo, significativo y atractivo para todos los estudiantes”.

Análisis: La calificación se incluye como un componente de una práctica más integral, donde la justicia evaluativa depende de la articulación entre diferentes instrumentos.

La distribución de respuestas por categoría quedó de la siguiente forma:¹⁵⁰

- Reconocimiento de la complejidad de la evaluación y el papel complementario de las calificaciones: 7 participantes (70%);
- Las notas como traducción de los procesos de evaluación: 6 participantes (60%);
- Calificación dentro de un proceso amplio y continuo: 5 participantes (50%);
- Aceptación crítica de las notas como herramienta institucional y comunicacional: 6 participantes (60%);
- Las calificaciones como elemento cultural e integrador de la evaluación: 5 participantes (50%);
- Integrar la calificación en un sistema de evaluación más justo y holístico: 6 participantes (60%).

El análisis comparativo de las respuestas de 10 participantes también reveló un avance significativo en el discurso de los participantes. Al principio, las respuestas se centraron más en criticar el sistema tradicional de evaluación y la limitación de las calificaciones. Después de la capacitación, los participantes comenzaron a ver las calificaciones como parte de un proceso continuo y a comprender su función institucional y cultural, reconociendo al mismo tiempo la importancia de los enfoques formativos. En resumen, el curso proporcionó a los participantes una reflexión más profunda sobre las calificaciones en el proceso de evaluación, lo que los llevó a darse cuenta de la necesidad de prácticas de evaluación más integradoras y contextuales. Si bien las calificaciones siguen jugando un papel importante, deben ir acompañadas de retroalimentación cualitativa y enfoques formativos, buscando siempre un proceso de evaluación más justo y holístico.

Con respecto a la última combinación y la más inusual, solamente 2 participantes contestaron primeramente “Sí” y posteriormente “No”. El análisis de sus justificaciones se muestra seguidamente:

¹⁵⁰ La suma del porcentaje va más allá de 100%, pues los participantes podrían contestar más de un tipo de categoría por respuesta.

1. Cuestionando la suficiencia de las calificaciones como indicador de aprendizaje

Antes: “Aunque no sea el único ni el mejor indicador de aprendizaje, creo que sean útiles”.

Después: “Si bien las calificaciones pueden ser una forma rápida de resumir el desempeño, no ofrecen información detallada sobre habilidades o áreas específicas que necesitan mejorar. Además, centrarse únicamente en las calificaciones puede fomentar una mentalidad competitiva entre los estudiantes y podría no reflejar con precisión la complejidad del aprendizaje y el desarrollo de habilidades”.

Análisis: Posteriormente a la formación, el participante demuestra un cambio significativo en la crítica de las calificaciones como instrumentos limitados y reductivos. Destaca que no brindan retroalimentación cualitativa e incluso pueden generar una competencia indebida, no favoreciendo un ambiente de aprendizaje colaborativo y reflexivo.

2: Reconocimiento de las calificaciones como un requisito del sistema, pero no como un fiel reflejo del aprendizaje

Antes: “Porque los currículos escolares se conforman con la suma de calificaciones para formar el promedio trimestral”.

Después: “Entiendo que la calificación indica un promedio de los conocimientos del estudiante, pero también lo clasifica como buen o mal estudiante. Por lo tanto, entiendo que, si bien nuestro sistema educativo se rige por las calificaciones, estas no necesariamente reflejan el nivel de conocimientos alcanzado por los estudiantes”.

Análisis: Inicialmente, la respuesta se centra en la obligación institucional de utilizar billetes. Después del curso, la participante amplía su análisis, reflexionando sobre los efectos subjetivos de las calificaciones en la identidad estudiantil. Señala que el uso de calificaciones puede etiquetar a los estudiantes y ocultar aspectos más amplios y complejos del aprendizaje.

El análisis sobre esa combinación indica que ambos participantes pasaron por un proceso importante de redefinición del papel de las calificaciones en la evaluación. Desde una visión normativa y funcional, migraron a una perspectiva crítica, reflexiva y pedagógica, comprendiendo los límites de las calificaciones y sus impactos en los aprendizajes. Ese avance discursivo refleja el papel de la formación docente en LEL como promotora de una práctica más consciente, humana y formativa.

Con relación al análisis de todas combinaciones de respuestas anteriores, se infiere que los participantes ya demostraban una visión crítica sobre las evaluaciones, y que, con la formación, ampliaron sus alegaciones, es decir, más argumentos que corroboren sus respuestas. Finalmente,

sobre las cuestiones “Del 1 al 5, ¿qué tan justa consideras (has considerado o considerarás) la determinación de la CALIFICACIÓN en sus procesos de evaluación?” y “Del 1 al 5, ¿Qué importancia crees que tiene la NOTA para los estudiantes?”, el promedio de las respuestas, respectivamente, fue **3,8** y **4,41**. Después de la formación, hubo un incremento en el promedio de la primera pregunta (**2,24**) y en la segunda, es posible afirmar que no hubo un cambio, con una reducción mínima a **3,39**. Se puede concluir que los profesores pondrán más atención al establecer las calificaciones en los procesos evaluativos y que para los estudiantes, la nota sigue siendo importante, sin embargo, factores como el proceso, los instrumentos y el propio proceso de aprendizaje son más importantes.

5.2.9. Autenticidad

Con respecto a los materiales y evaluaciones auténticos, junto al tema Tipos de Evaluación, fue el tercero en relevancia de acuerdo con el análisis de los resultados. Primeramente, sobre materiales auténticos, se les preguntó en el Cuestionario Diagnóstico – Parte 1 lo siguiente: “¿Puedes, con tus propias palabras, definir MATERIALES AUTÉNTICOS?”. Un total de 48 participantes contestaron este cuestionario y lo de autopercepción posterior a la formación. Antes de la formación 18 participantes (**37%**) contestaron “No” y 30 participantes (**63%**) contestaron “Sí”. A continuación, a los participantes que contestaron “Sí”, se les solicitó que los describieran. Se muestra seguidamente el resultado del análisis solamente de estas respuestas:

1: Comprensión adecuada de materiales auténticos

Respuestas que identifican correctamente a los materiales auténticos como textos (orales o escritos) producidos para la comunicación real, fuera del contexto didáctico.

Extractos:

“Los materiales auténticos son materiales originales extraídos de la vida cotidiana en el idioma extranjero”.

“Son textos o diálogos en situaciones reales donde se utiliza la lengua meta”.

Análisis: Los participantes demuestran una comprensión clara del concepto según la teoría adicional de enseñanza del idioma.

2: Comprensión parcialmente adecuada

Respuestas que se acercan a la definición correcta, pero la mezclan con otros elementos, como la autoría o la intencionalidad pedagógica.

Extractos:

“Creo que estos son materiales que contienen ejemplos reales del uso del lenguaje”.

“Materiales que incluyen la lengua en su uso social, como periódicos, revistas, películas, etc.”.

Análisis: Los participantes son conscientes del uso real del lenguaje, pero no dejan claro el contexto de producción.

3: Confusión conceptual

Respuestas que confunden materiales auténticos con materiales originales o didácticos adaptados por el profesor.

Extractos:

“Hago mis propios materiales y diapositivas digitales para mis alumnos. Desde 2014”.

“Los materiales auténticos son materiales que el propio profesor produce”.

Análisis: Los participantes demuestran incomprensión, confundiendo el origen del material con su propósito pedagógico.

Con base en el análisis de las respuestas antes de la formación, obtuvimos el siguiente resultado:

- Comprensión adecuada de materiales auténticos: 18 participantes **(60%)**;
- Comprensión parcialmente adecuada: 7 participantes **(25%)**;
- Confusión conceptual: 5 participantes **(15%)**.

Es decir, el análisis reveló que la mayoría de los participantes (60%) ya tenían una comprensión adecuada de los materiales auténticos, reconociéndolos como producciones originadas en contextos reales del uso del lenguaje. Sin embargo, un grupo significativo (25%) presentó definiciones parcialmente correctas, mientras que un 15% demostró confusión conceptual al asociar materiales auténticos con autoría docente o material didáctico producido intencionalmente para la enseñanza. Los datos indican que, si bien se dieron avances importantes en el reconocimiento de la función sociolingüística y cultural de estos materiales, aún es necesario reforzar, en la formación permanente, los criterios que distinguen a los materiales auténticos de los adaptados y autorales, promoviendo una comprensión más sólida y su aplicación a la práctica pedagógica en la enseñanza de lenguas adicionales.

Posteriormente a la formación, los participantes contestaron otra vez si sabrían definir materiales auténticos. Solamente 3 participantes (6%) contestaron “No” saber todavía y 45 (94%) contestaron que “Sí”. A continuación, es posible observar el análisis de sus respuestas.

1: Comprensión adecuada del concepto

Definiciones que reconocen que los materiales auténticos se producen originalmente para hablantes nativos, en contextos reales, sin un objetivo pedagógico.

Extractos:

“Los materiales auténticos son aquellos que utilizan lenguaje escrito o hablado producido en la comunicación del mundo real y que no están destinados a la enseñanza”.

“Son reales, no adaptados ni creados específicamente para fines didácticos [...]”.

“Recursos o textos creados originalmente para su uso y consumo por hablantes nativos del idioma de destino”.

Análisis: Los participantes en esta categoría demuestran una clara comprensión teórica y práctica, utilizando vocabulario apropiado.

2: Comprensión parcialmente adecuada

Respuestas que aborden el uso del lenguaje en un contexto social o cultural, pero de forma genérica o sin distinción en cuanto al origen no pedagógico del material.

Extractos:

“Se trata de materiales utilizados en el aula que son similares al uso del idioma”.

“Materiales que considero ‘reales’... que presentan la lengua española tal y como se usa”.

“Materiales que simulan la vida real [...] un intento de traer contextos cotidianos al aula”.

Análisis: Estas respuestas reconocen la autenticidad funcional, pero no siempre distinguen entre material auténtico y adaptado.

3: Confusión conceptual

Respuestas que confunden materiales auténticos con materiales de enseñanza, materiales de autor o recursos producidos intencionalmente para la enseñanza.

Extractos:

“Estos son materiales producidos por el profesor y por el profesor en conjunto con los alumnos”.

“Son materiales producidos, adaptados o formulados por el propio profesor [...]”.

“Los conozco como recursos paradidácticos”.

Análisis: Los participantes de esta categoría demuestran confusión entre materiales auténticos y materiales originales o recursos lúdicos.

La distribución de las respuestas posterior al análisis se dio de la siguiente manera:

- Comprensión adecuada: 33 participantes (**73%**);
- Comprensión parcialmente adecuada: 8 participantes (**18%**);
- Confusión conceptual: 4 participantes (**9%**).

Es posible inferir que la formación contribuyó a una comprensión más consolidada del concepto de materiales auténticos. La mayoría de los participantes demostraron una comprensión adecuada y la capacidad de aplicar el concepto a la práctica docente. Sin embargo, algunos participantes aún demuestran una comprensión parcial o confusión entre los tipos de material, lo que refuerza la importancia de enfoques más claros y ejemplificados en la capacitación continua. Finalmente, solo 3 participantes (**6%**) siguieron sin saber el concepto.

Con respecto a evaluar de forma auténtica, sobre la pregunta: “Sabrías decir cómo evaluar de FORMA AUTÉNTICA?”, 37 participantes (**77%**) contestaron “No” y solo 11 (**23%**) contestaron “Sí”, y los que afirmaron saber, obtuvimos los siguientes resultados de los análisis de sus respuestas:

1: Alineación clara con la evaluación auténtica

Respuestas que implican tareas situadas, uso comunicativo del lenguaje, contexto real y funcionalidad.

Extractos:

“Evaluar a los estudiantes como si estuvieran inmersos en su vida cotidiana. Evalúe lo que tiene sentido, lo que es significativo para ellos”.

“La evaluación auténtica implica traer el mundo real al aula. Por ejemplo, si un estudiante fuera a un restaurante, ¿cómo pediría y cómo se comportaría en ese espacio?”.

Análisis: Esas respuestas se alinean con el concepto de evaluación auténtica al priorizar el uso significativo del lenguaje en tareas reales.

2: Uso de materiales auténticos como sustituto de la evaluación auténtica

Respuestas que mencionan el uso de vídeos, reportajes o películas, pero no muestran que las tareas propuestas implican resolución de problemas o producción comunicativa significativa.

Extractos:

“Para enseñar el imperativo en español puedo buscar un vídeo de recetas en YouTube”.

“Utilizando un vídeo de un reportaje periodístico, por ejemplo”.

“A partir de una película, puedo enumerar algunas preguntas”.

Análisis: A pesar de utilizar materiales auténticos, las tareas descritas se limitan todavía a la reproducción de contenidos o a la comprensión específica, sin constituir en sí mismas una evaluación auténtica.

3: Evaluación diagnóstica o adaptada al contexto

Respuestas centradas en el seguimiento de los estudiantes y en las prácticas de evaluación formativa, pero que no abordan explícitamente tareas comunicativas reales.

Extractos:

“Identificar, estudiante por estudiante, lo que necesitan mejorar y comprometerse a hacer”.

“Evaluar en función de la realidad de esa aula (contexto, diagnóstico y evolución)”.

Análisis: Estas respuestas indican prácticas de evaluación deseables, pero no suficientes para ser consideradas una evaluación auténtica en términos de la definición académica, ya que no enfatizan las tareas comunicativas.

4: Producción significativa y original del estudiante

Respuestas que mencionen el compromiso de los estudiantes en tareas productivas y contextualizadas.

Extractos:

“Explorar más materiales producidos por los propios estudiantes, basados en sus experiencias con el idioma”.

Análisis: Aunque sucinta, la respuesta está alineada con el enfoque de la evaluación auténtica sobre tareas de producción personales y relevantes.

De las 11 respuestas analizadas:

- 4 participantes (**36%**) demuestran una comprensión alineada con la definición académica de evaluación auténtica;
- 3 participantes (**27%**) utilizan materiales auténticos, pero no necesariamente en tareas auténticas;
- 3 participantes (**27%**) se centran en la evaluación diagnóstica y adaptativa, pero sin caracterizar las tareas comunicativas;

- 1 participante (10%) menciona producción estudiantil significativa.

El análisis mostró que, antes de la capacitación, aunque algunos participantes ya tenían una comprensión sólida de la evaluación auténtica, la mayoría aún demostraba conceptos parciales o confundía la noción con el uso de materiales auténticos o prácticas diagnósticas. El reducido número de respuestas alineadas con la definición teórica de evaluación auténtica (36%) indica la necesidad de una profundización conceptual y práctica sobre el tema en la formación docente. Este hallazgo refuerza la importancia de promover la formación permanente que considere la relación entre las tareas comunicativas, los contextos reales y la evaluación como un proceso formativo y significativo para el desarrollo de las competencias lingüísticas del alumnado.

Tras la formación, les fue solicitado nuevamente que contestaran si sabrían o no definir evaluación auténtica. Del total de 48 participantes, 12 (25%) contestaron “No” y 36 (75%) contestaron “Sí”. De los que contestaron sí, el análisis de sus definiciones resultó de la siguiente forma:

1. Comprensión consolidada de la evaluación auténtica

Respuestas que describen tareas contextualizadas y significativas, centrándose en el uso real del lenguaje y la resolución de problemas, además de integrar habilidades.

Extractos:

“Se trata de realizar evaluaciones basadas en la solución de problemas de la vida real, contextualizados y culturalmente identificados”.

“Reproducir situaciones reales en las que los estudiantes apliquen sus conocimientos de forma genuina y significativa”.

Análisis: La mayoría de los participantes demostraron una comprensión adecuada y alineada del concepto de evaluación auténtica, citando ejemplos prácticos y apropiados.

2. Centrar la atención en la comunicación y la autonomía del alumnado

Respuestas que resalten la producción auténtica del estudiante en contextos reales de comunicación oral y escrita, con autonomía.

Extractos:

“Producir textos orales y escritos acordes a un estándar real de uso de la lengua española”.

“Construir un diálogo sencillo... permitiendo que los estudiantes construyan sus respuestas sin interferencias”.

Análisis: Las respuestas están en línea con la propuesta de evaluación auténtica, centrándose en la comunicación real y la autoría del estudiante.

3. Evaluación basada en materiales auténticos

Definiciones que asocian la evaluación auténtica con el uso de materiales reales, no pedagógicos.

Extractos:

“Textos periodísticos, anuncios, música, recetas, sin adaptación”.

“Utilizando materiales auténticos y una perspectiva comunicativa”.

“Observar el contexto real de uso en el que se encontró el material y reproducir la situación comunicativa”.

Análisis: Aunque el uso de materiales auténticos es un componente de la evaluación auténtica, no es suficiente por sí solo, es necesario que los materiales se inserten en tareas significativas.

4. Centrarse en personalizar y contextualizar la evaluación

Respuestas que resalten la adecuación a la realidad del estudiante, a sus objetivos y a los contextos de uso del lenguaje.

Extractos:

“Tareas relacionadas con la realidad del estudiante y el objetivo del curso”.

“Considere la audiencia y el propósito de la enseñanza en un contexto específico”.

Análisis: Alineado con el principio de relevancia y aplicación práctica de la evaluación auténtica.

5. Crítica a la evaluación tradicional

Respuestas que reconocen la evaluación auténtica como alternativa a la evaluación tradicional, basada en la repetición y la memorización.

Extractos:

“Va más allá de la memorización y de una única respuesta”.

“Se opone a la tradición pedagógica que sitúa al alumno como un receptor pasivo”.

Análisis: Aunque conceptualmente correctas, estas respuestas podrían ser más completas si incluyeran ejemplos de tareas auténticas.

- 1. Comprensión consolidada de la evaluación auténtica: 18 participantes (**50%**);
- 2. Enfoque en la comunicación y autonomía del estudiante: 6 participantes (**17%**);

- 3. Evaluación basada en materiales auténticos: 5 participantes (14%);
- 4. Centrar la atención en la personalización y contextualización de la evaluación: 4 participantes (11%);
- 5. Crítica a la evaluación tradicional: 13 participantes (8%).

El análisis de las respuestas de 36 participantes revela que la comprensión de la evaluación auténtica fue ampliamente asimilada, y la mitad de los encuestados (50%) presentó definiciones completas alineadas con el concepto teórico. Otro 17% valora la autonomía y la producción comunicativa del alumnado y un 14% relaciona correctamente el uso de materiales auténticos con el proceso de evaluación. Las categorías restantes, centradas en la contextualización y la crítica de la tradición, totalizaron un 19%, indicando una percepción crítica y reflexiva. Esos datos apuntan a un avance significativo en la apropiación conceptual después del entrenamiento, aunque hay espacio para profundizar en la distinción entre material auténtico y tarea de evaluación.

También se les preguntó antes y después de la formación “Del 1 al 5, ¿cuánto consideras (has considerado o considerarás) utilizar MATERIALES AUTÉNTICOS y EVALÚAS DE FORMA AUTÉNTICA?”. Al principio el promedio de las respuestas de los 49 participantes fue **3,14**, ya tras la formación, el resultado fue **4,71**, es decir, un aumento significativo. Finalmente, en un momento del curso para compartir experiencias exitosas en un foro, obtuvimos el siguiente análisis:

1: Uso de materiales visuales y audiovisuales auténticos

Los relatos indican el uso de vídeos, música, podcasts y memes como formas de acercar a los estudiantes al idioma en contextos reales.

Síntesis de las respuestas:

Utilización de vídeos con “Hispaningles” para trabajar los días de la semana y las estaciones del año, promoviendo reflexiones sobre la identidad lingüística.

Uso de memes, música y vídeos de YouTube en el aula con buena acogida por parte del alumnado.

Análisis: Estos materiales son auténticos porque fueron producidos para hablantes nativos y no con fines educativos, permitiendo a los estudiantes entrar en contacto con usos reales de la lengua española.

2: Actividades auténticas basadas en situaciones de la vida real

Los docentes planificaron evaluaciones que simulan situaciones reales de comunicación, como entrevistas de trabajo, creación de itinerarios de viaje o uso de recetas.

Síntesis de las respuestas:

Actividad de planificación de viaje con mapas, menús y horarios de transporte, requiriendo la presentación del itinerario.

Crear currículums y simular entrevistas con roles de entrevistador y entrevistado.

Análisis: Las actividades descritas corresponden al concepto de evaluación auténtica, ya que implican la resolución de tareas significativas y contextualizadas, movilizando habilidades comunicativas reales.

3: Integración de la cultura y la interculturalidad

El uso de materiales auténticos también se asoció con la promoción del conocimiento cultural y de debates sobre la identidad.

Síntesis de las respuestas:

Utilizar perfiles reales de redes sociales para reflexionar sobre la cultura de las relaciones.

Tarea práctica sobre frutas en español, que finaliza con una actividad motora de pelar naranjas con una cuchara.

Análisis: Existe la preocupación por integrar aspectos culturales de la lengua española en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que fortalece el carácter auténtico de las experiencias propuestas.

4: Reflexiones y adaptaciones de materiales

Algunos participantes informaron experiencias en las que los materiales auténticos no funcionaron como se esperaba y describieron ajustes en sus prácticas.

Síntesis de las respuestas:

Intento de utilizar una historia literaria compleja con una clase principiante y percepción de su insuficiencia para el nivel.

Análisis: La selección de materiales auténticos debe considerar el nivel de competencia y madurez de los estudiantes. La reflexión sobre la adecuación pedagógica es fundamental.

De los 49 participantes,

- 18 participantes (37%) reportaron prácticas relacionadas con el uso de materiales visuales y audiovisuales auténticos;
- 13 participantes (27%) describieron actividades basadas en situaciones reales de comunicación;

- 11 participantes (**22%**) destacaron la integración de aspectos culturales e interculturales;
- participantes (**14%**) presentaron reflexiones sobre dificultades o adaptaciones en el uso de materiales auténticos.

Las experiencias compartidas demuestran una apropiación significativa de los conceptos de autenticidad en la enseñanza de lenguas, tanto en el uso de materiales como en las evaluaciones propuestas. Los participantes demuestran comprensión de que: los materiales auténticos son recursos que provienen del mundo real, como vídeos, música, cómics, noticias y redes sociales; las evaluaciones auténticas son tareas basadas en contextos comunicativos reales y requieren que el estudiante utilice la lengua meta de forma funcional; a pesar de ello, algunas experiencias demuestran desafíos en adecuar el nivel o equilibrio entre lo lúdico y el objetivo didáctico, requiriendo una reflexión constante por parte del docente. En conclusión, se considera entonces que la formación incrementó el proceso de LEL de los participantes sobre el tema materiales y evaluaciones auténticas.

5.2.10. Practicidad/Practicalidad

Partimos ahora al último tema del primer bloque del curso (Evaluación y Salón de Clase) y el segundo en relevancia del curso de acuerdo con el promedio de las respuestas de los participantes: practicidad o practicabilidad, pues ambos términos son considerados sinónimos. Preguntamos a los profesores “¿Puedes, en tus propias palabras, definir la PRACTICABILIDAD en el contexto de la evaluación?”. En total, 16 (**33%**) contestaron “Sí” y 33 (**67%**) “No”. De los que contestaron “Sí”, se les solicitó que la describiera. Tuvimos el siguiente resultado (teniendo en cuenta que uno de los participantes no dio la posible definición para el término, por lo tanto, el análisis de 15 definiciones):

1. Practicidad como viabilidad y aplicabilidad en el aula

Respuestas que entienden la practicidad como la posibilidad real de aplicar la evaluación, considerando tiempo, recursos, contexto y limitaciones.

Extractos:

“Lo que es posible y aplicable en el aula”.

“Se relaciona con las posibilidades reales de realizar la evaluación, teniendo en cuenta tiempo, materiales, resultados esperados y alcanzados, etc.”.

Análisis: Alineado con el concepto de practicidad como viabilidad operativa.

2. Practicidad como objetividad, claridad y ahorro de tiempo

Los participantes relacionan la practicidad con la claridad y eficiencia del proceso de evaluación.

Extractos:

“Ser práctico significa ser más objetivo, ahorrar tiempo [...]”.

“Creo que la clave está en si la evaluación funciona de manera práctica y eficiente”.

Análisis: Estas respuestas están parcialmente alineadas, resaltando el aspecto funcional, pero sin abordar los factores logísticos y operativos.

3. La practicidad como forma de utilizar el lenguaje en un contexto real

Respuestas que confunden el concepto de practicidad con autenticidad o funcionalidad en el uso del lenguaje.

Extractos:

“Utilice la práctica real dentro del proceso de evaluación”.

“Poner en práctica materiales auténticos para el proceso de evaluación y aprendizaje”.

Análisis: Las respuestas muestran una mala interpretación del término “practicidad”, confundiéndolo con el uso práctico del lenguaje.

4. Respuestas vagas o conceptuales

Definiciones genéricas o poco desarrolladas.

Extractos:

“¿Podríamos decir que es la viabilidad del método?”

“Esto es lo que utilizo como rutina de evaluación en los cursos que enseño”.

Análisis: Comprensión parcial o incipiente, sin elementos suficientes para una clasificación precisa.

De las 15 respuestas analizadas:

- 6 participantes (**40%**) demostraron una comprensión adecuada del concepto de practicidad como viabilidad;
- 4 participantes (**27%**) lo relacionaron con la eficiencia y claridad del proceso;
- 3 participantes (**20%**) confundieron practicidad con autenticidad o uso práctico del lenguaje;
- 2 participantes (**13%**) proporcionaron respuestas vagas o inconcluyentes.

Las respuestas demuestran que, antes de la capacitación, la comprensión del concepto de practicidad en la evaluación era bastante heterogénea. Si bien una parte importante de los participantes presentó nociones alineadas con la definición técnica, también hubo confusiones conceptuales e interpretaciones vagas. Esto refuerza la importancia de la formación continua para aclarar la terminología y mejorar las prácticas de evaluación en el aula, garantizando que los instrumentos de evaluación se ajusten a los principios de aplicabilidad, eficiencia y adecuación al contexto educativo.

Hicimos la misma pregunta después de la formación. De los 49 participantes, solamente 2 (4%) contestaron que todavía “No” sabría definir y los otros 47 (95%) que contestaron “Sí”, la definieron de la siguiente forma:

1. Practicidad como viabilidad y adecuación a los recursos y al tiempo

La mayoría de los participantes entendieron la practicidad como la capacidad de realizar evaluaciones de manera realista, dentro de las limitaciones de tiempo, recursos y contexto institucional.

Extractos:

“La practicabilidad es el tiempo y los recursos que tienes disponibles para llevar a cabo lo que propusiste en el plan de la lección”.

“La relación entre el tiempo y los recursos que tienes y el tiempo y los recursos que necesitas para tu trabajo pedagógico”.

“Ser capaz de adaptar la planificación, evaluación y ejecución dentro del horario laboral remunerado”.

Análisis: Comprensión precisa del concepto de practicidad según marcos teóricos. La mayoría de los participantes articularon claramente la relación entre planificación, tiempo, recursos y viabilidad.

2. La practicidad como eficiencia y organización docente

Otros participantes destacaron la practicidad como un elemento que favorece la eficiencia, organización y sostenibilidad del trabajo docente.

Extractos:

“Haz que tu trayectoria como docente sea más fácil”.

“Medir los recursos y el tiempo necesarios para poner en práctica (planificación, aplicación y corrección) el instrumento de evaluación elegido”.

“Piensa en tu horario y tiempo para la corrección”.

Análisis: Las respuestas muestran avances en la comprensión de los impactos de la evaluación en la vida diaria del docente, incluyendo la gestión del tiempo y la carga de trabajo.

3. La practicidad como adaptación al contexto escolar y al alumnado

Algunos participantes destacaron que la practicidad también está vinculada a la compatibilidad con el contexto de los estudiantes, la escuela y la realidad social involucrada.

Extractos:

“Pensar en estrategias de enseñanza que sean compatibles con la realidad de los estudiantes”.

“Considere la audiencia y las condiciones ambientales para implementar una evaluación”.

“Viabilidad de ejecutar algo, considerando recursos, habilidades y condiciones ambientales”.

Análisis: Se alinea con la idea de equidad y viabilidad de la evaluación en diferentes realidades educativas.

4. La practicidad como generalización del concepto de "ser práctico"

Algunas respuestas mantienen definiciones vagas o genéricas, sin referencia clara al contexto de evaluación.

Extractos:

“Todo lo que pueda ser objetivo y dinámico”.

“Hace que tu trabajo sea más práctico”.

“Es una acción real y posible”.

Análisis: Si bien se acercan a la idea de practicidad, no hacen mención directa a la aplicación de instrumentos de evaluación ni a la planificación de la enseñanza.

El análisis de las 47 respuestas revela que:

- 26 participantes (**55%**) demostraron una comprensión consolidada de la practicidad como viabilidad en términos de tiempo, recursos y ejecución;
- 10 participantes (**21%**) destacaron la eficiencia y organización del trabajo docente;
- participantes (**15%**) destacaron la importancia de adaptarse al contexto escolar y al perfil del alumnado;
- 4 participantes (**9%**) presentaron una comprensión vaga o genérica del concepto.

Luego de la capacitación, hubo un avance significativo en el discurso de los participantes respecto al concepto de practicidad en la evaluación. La mayoría articuló respuestas más técnicas, contextualizadas y alineadas con los marcos teóricos, demostrando una mayor conciencia de los factores que influyen en la aplicación efectiva de los instrumentos de evaluación. Esta evolución indica que el curso tuvo un impacto positivo en la comprensión del concepto, aunque todavía hay espacio para consolidar la claridad conceptual entre quienes presentaron respuestas genéricas. Fortalecer el vínculo entre la teoría y la práctica, con ejemplos aplicables a la realidad docente, sigue siendo una estrategia fundamental para consolidar estos avances.

Sobre la pregunta “Del 1 al 5, ¿cuánto consideras (has considerado o considerarás) el concepto de PRACTICABILIDAD en sus procesos de evaluación?”, al principio, el promedio de las respuestas de los profesores fue de **2,37**, ya posterior a la formación, el promedio fue de **4,51**. Sobre el porqué, los 49 profesores contestaron (en donde 13 no supieron contestar) lo siguiente en el Cuestionario Diagnóstico – Parte 1:

1. Comprensión parcial o incipiente del concepto

Muchos participantes revelaron que comprendían intuitiva o parcialmente la importancia del aspecto práctico, aunque no dominaban plenamente el término.

Extractos:

“Necesito mejorar, en general, mi noción de evaluación y cómo ponerla en práctica”.

“Porque creo que fallo a la hora de desarrollar procesos de evaluación más eficientes”.

“Porque la practicidad es una herramienta indispensable para adquirir conocimientos”.

Análisis: Estos participantes demuestran conciencia de la relevancia de lo práctico, incluso sin articular claramente su relación con el tiempo, los recursos y la ejecución.

2. Alineación con el concepto de viabilidad de la aplicación a la evaluación

Participantes que demostraron una comprensión adecuada de lo práctico como planificación consistente con las condiciones reales del aula.

Extractos:

“Normalmente aplico al 100% el sistema de evaluación que planteo al inicio del curso, siempre desarrollo sistemas que sean prácticos”.

“Intento evaluar a los alumnos en base a lo aplicado en clase de forma objetiva y práctica”.

“Creo que toda evaluación debe ser práctica, útil y significativa”.

Análisis: Estas respuestas son coherentes con el concepto de practicidad, valorando la planificación factible y contextualizada de la evaluación.

3. Falta de conocimiento sobre el concepto

Varios participantes manifestaron que no sabían qué significa practicidad en la evaluación.

Extractos:

“No conozco el concepto”.

“No puedo definirlo”.

Análisis: Esta categoría representa un grupo importante de participantes que desconocían el término, lo que revela la necesidad de una formación teórica más consistente sobre los principios de la evaluación.

4. Comprensión alternativa vinculada a la práctica pedagógica o la vida real

Participantes que relacionaron la practicabilidad con “aplicación real” o “uso práctico del lenguaje”.

Extractos:

“Creo que una enseñanza de idiomas más pragmática tiene más sentido para los estudiantes”.

“Porque acerca a los estudiantes a la vida real”.

Análisis: Si bien estas respuestas valoran aspectos pedagógicos relevantes, no abordan directamente la practicidad como criterio de calidad y viabilidad técnica de la evaluación.

El análisis de las 49 respuestas muestra la siguiente distribución:

- 18 participantes (**37%**) mostraron una comprensión parcial o incipiente del concepto;
- 11 participantes (**22%**) demostraron estar alineados con el concepto técnico de viabilidad de la aplicación de la evaluación;
- 13 participantes (**27%**) dijeron que no conocían o entendían el concepto;
- 7 participantes (**14%**) ofrecieron comprensiones alternativas vinculadas a la práctica pedagógica o al uso práctico del lenguaje.

La etapa de diagnóstico reveló una comprensión aún fragmentada del concepto de practicabilidad entre los participantes, siendo sólo una minoría capaz de explicar la definición técnica de forma clara y coherente. La mayoría demostró familiaridad parcial o desconocimiento del término, lo que apunta a la importancia de acciones formativas que clarifiquen conceptos clave de la evaluación, promoviendo una mayor apropiación teórica y aplicación consciente en la enseñanza diaria. La inclusión de ejemplos prácticos y discusiones conceptuales sobre la viabilidad, el contexto

y la sostenibilidad de la evaluación debe ser parte fundamental de la formación continua de los docentes.

Finalmente, contestaron la pregunta anterior también después de la formación y obtuvimos el siguiente resultado:

1. Viabilidad como viabilidad técnica y organizativa de la evaluación

Los participantes reconocen la necesidad de alinear la planificación, aplicación y corrección de las evaluaciones con el tiempo y los recursos disponibles.

Extractos:

“La practicabilidad es la relación entre el tiempo y los recursos que tienes y el tiempo y los recursos que necesitas para tu trabajo pedagógico”.

“Entiendo la respuesta a la pregunta: “¿Es posible aplicar esta evaluación?””.

“Planificar actividades y evaluaciones dentro del tiempo que permita desarrollar todo el proceso”.

Análisis: Demostración de una comprensión consolidada del concepto de practicabilidad como criterio de calidad en la evaluación, en línea con los referentes teóricos.

2. La practicidad como optimización del trabajo docente

Relatos que asocian el concepto con la organización del trabajo docente, viabilidad de ejecución y sostenibilidad de la rutina docente.

Extractos:

“Haz que tu trabajo sea más práctico, piensa en el trabajo posterior antes de pedirle a los estudiantes que realicen trabajos”.

“Permitir al profesional de la educación tiempo de ocio y descanso”.

Análisis: Estos discursos reconocen la practicidad como condición para una evaluación sostenible, que no sobrecargue al profesional.

3. La practicidad como adaptación al contexto escolar y a la realidad del alumnado

Los participantes enfatizan la relación entre el concepto y las condiciones institucionales, socioculturales y económicas involucradas.

Extractos:

“Pensar en estrategias de enseñanza que sean compatibles con la realidad de los estudiantes”.

“Viabilidad de ejecutar algo, considerando los recursos disponibles, las habilidades necesarias y las condiciones del entorno”.

“Realizar las actividades en el tiempo y con los materiales que nos son proporcionados”.

Análisis: Demuestra avances en la comprensión del concepto de practicidad vinculado a la equidad y la justicia educativa.

4. La practicidad como aplicación genérica o superficial

Algunos participantes aún tienen una comprensión superficial o definen el término de manera genérica.

Extractos:

“Acción real, posible”.

“Todo lo que pueda ser objetivo y dinámico”.

Análisis: A pesar de demostrar cierta comprensión, estas respuestas aún carecen de una articulación conceptual más precisa con los elementos de la evaluación educativa.

El análisis de las 49 respuestas revela la siguiente distribución:

- 26 participantes (**53%**) entendieron la practicidad como viabilidad técnica y organizativa;
- 10 participantes (**20%**) relacionaron el concepto con la optimización del trabajo docente;
- participantes (**14%**) destacaron la adecuación al contexto escolar y a la realidad del alumnado;
- participantes (**12%**) dieron respuestas genéricas o superficiales.

El análisis muestra una mejora sustancial en el discurso de los participantes después de la capacitación. La mayoría articuló una comprensión clara y técnicamente fundamentada del concepto de viabilidad, integrándolo con una planificación de evaluación realista, las condiciones institucionales y el bienestar docente. Aunque una pequeña parte aún presenta comprensiones genéricas, los resultados indican que el curso tuvo un impacto positivo en el desarrollo conceptual y práctico de los docentes en formación, contribuyendo a prácticas de evaluación más viables y sostenibles.

5.2.11. Teoría Clásica de los Test (TCT) y Teoría de Respuesta al Ítem (TRI)

Los cuatro temas que se seguirán forman parte del segundo bloque de temas: Evaluación y Psicometría. Sobre TCT e TRI, de los 47 participantes que contestaron la siguiente pregunta “¿Puedes, en tus propias palabras, definir la TEORÍA CLÁSICA DE LOS TEST (TCT) y la TEORÍA DE RESPUESTA AL ÍTEM (TRI) en el contexto de la evaluación?” tanto en el Cuestionario Diagnóstico – Parte 2 como en el de autopercepción sobre el tema; en el primero, solamente 8 (17%) contestaron “Sí” y 39 (83%) contestaron “No”. A continuación, sigue el análisis de sus respuestas:

1. Comprensión parcial o superficial de TCT y TRI

Los participantes demostraron una familiaridad parcial con los términos, asociándolos con la evaluación, pero sin profundidad conceptual.

Extractos:

“Ambos nos dan las condiciones para reevaluar las tendencias de los estudiantes a hacer las cosas bien y mal”.

“Confieso que no lo recuerdo bien, pero creo que el TRI es una teoría relacionada con cómo se miden las respuestas a los ítems”.

“Entiendo que es una forma de evaluación [...] que tiene como objetivo identificar una posible patada [...]”.

Análisis: La comprensión parcial revela conocimiento empírico o inductivo, sin precisión teórica. Algunos participantes indican asociaciones correctas (como el uso de TRI en pruebas a gran escala), pero de forma genérica.

2. Comprensión adecuada de los principios de TCT y TRI

Participantes que describieron correctamente las principales diferencias y aplicaciones de las teorías.

Extractos:

“La TCT se centra principalmente en las propiedades psicométricas globales [...]. La TRI es un enfoque más avanzado [...], preferido en pruebas a gran escala”.

“La TCT tiene como objetivo otorgar una calificación final [...]. En la TRI, la calificación se analiza individualmente”.

“La TCT es la teoría más antigua [...], se basa en la idea de que la puntuación refleja un rasgo latente [...]. La TRI ofrece un enfoque más detallado”.

Análisis: Estos participantes demuestran un conocimiento más consolidado y preciso de los conceptos, indicando familiaridad con la evaluación educativa basada en teorías psicométricas.

3. Respuestas descriptivas sin base conceptual

Descripciones centradas en la vida cotidiana del aula, pero sin una relación clara con los fundamentos de las teorías.

Extractos:

“TCT se refiere a la organización de pruebas basadas en el conocimiento que el profesor ha proporcionado [...]. TRI requiere el desarrollo de preguntas relacionadas con ciertos ítems [...]”.

Análisis: Las respuestas se centran más en la práctica pedagógica que en la comprensión conceptual de las teorías.

El análisis de las 8 respuestas revela la siguiente distribución:

- 5 participantes (**62,5%**) demostraron una comprensión parcial o superficial;
- 2 participantes (**25%**) mostraron una comprensión adecuada de los conceptos de TCT y TRI;
- 1 participante (**12,5%**) proporcionó una respuesta descriptiva sin una base conceptual clara.

Antes de la capacitación, la mayoría de los participantes demostraron solo conocimientos iniciales o limitados sobre las teorías psicométricas TCT y TRI, con explicaciones vagas o asociaciones genéricas. Sólo una minoría presentó un dominio conceptual más preciso. Esto refuerza la necesidad de acciones de formación que promuevan la comprensión de las teorías de la evaluación, sus aplicaciones prácticas y su papel en los exámenes y diagnósticos educativos a gran escala. Profundizar en esos conceptos contribuirá a la construcción de evaluaciones más justas, efectivas y con base teórica.

Posteriormente a la formación, 33 (70%) afirmaron que “Sí”, sabrían definir las teorías y 14 (30%), incluso algunos que ya habían contestado lo mismo antes de la formación, afirmaron que “No”. Sobre las definiciones dadas por los participantes, tuvimos lo siguiente:

1. Comprensión adecuada de los conceptos de TCT y TRI

Respuestas que demuestren un conocimiento preciso y articulado de las diferencias entre TCT e TRI, incluida la mención de los tres parámetros de TRI (dificultad, discriminación y precisión aleatoria), la psicometría y el propósito de cada teoría.

Extractos:

“TCT - Teoría del error de medición (correcto vs. incorrecto). TRI - Teoría de la curva característica del ítem [...] compuesta por 3 parámetros”.

“La TRI investiga la relación entre las puntuaciones empíricas [...] y un rasgo no observable”.

“La TCT proporciona técnicas para calcular la fiabilidad y validez de las pruebas. La TRI es un conjunto de modelos matemáticos para interpretar ítems”.

Análisis: Los participantes demuestran apropiación conceptual y capacidad para aplicar el conocimiento al contexto de la evaluación educativa.

2. Comprensión parcial con términos técnicos correctos, pero descripciones imprecisas

Participantes que utilizaron conceptos clave como confiabilidad, validez o rasgo latente, pero sin suficiente detalle para caracterizar adecuadamente las teorías.

Extractos:

“TRI es un análisis más profundo para medir las habilidades de los estudiantes”.

“La TRI se utiliza para construir elementos de prueba que tienen propiedades que no varían entre poblaciones”.

“El TRI mide elemento por elemento, el TCT mide la prueba en su conjunto”.

Análisis: Revela avances conceptuales con relación al diagnóstico inicial, aunque aún faltan detalles para una definición completa.

3. Comprensión general de la aplicación en contextos educativos

Descripciones que relacionan TCT y TRI para su uso en pruebas a gran escala, sin detalles técnicos.

Extractos:

“Creo que Enem utiliza estas teorías”.

“Estas son formas de corrección a gran escala”.

“Son teorías que se utilizan para evaluar habilidades”.

Análisis: Comprensión contextualizada y funcional, pero sin profundizar en modelos psicométricos.

4. Definiciones vagas o confusas

Descripciones que no son claras o que confunden los conceptos de las teorías.

Extractos:

“La TCT es la teoría que sostiene que se pueden extraer conclusiones sobre la personalidad a partir de las respuestas a elementos valorados”.

“El TRI se centra en la viabilidad de los artículos y en si se cumplen los estándares”.

“TRI no se trata solo de números. También se tienen en cuenta otras habilidades”.

Análisis: Aunque los participantes intentaron responder, hubo poca comprensión de los fundamentos teóricos y poca precisión terminológica.

El análisis de las 47 respuestas revela la siguiente distribución:

- 14 participantes (**30%**) mostraron una comprensión adecuada de los conceptos de TCT y TRI;
- 18 participantes (**38%**) demostraron una comprensión parcial, con términos técnicos correctos, pero explicaciones incompletas;
- 8 participantes (**17%**) mostraron una comprensión general de la aplicación de las teorías en contextos educativos;
- 5 participantes (**11%**) proporcionaron definiciones vagas o confusas;
- 2 participantes (**4%**) no sabían cómo responder.

Luego de la capacitación se observó un progreso significativo en la apropiación conceptual de las teorías psicométricas TCT y TRI. La mayoría de los participantes lograron avances significativos, especialmente en el uso de terminología especializada y en la contextualización de las teorías en las prácticas de evaluación. Aunque todavía existe una porción que presenta una comprensión parcial o limitada, los datos indican que la capacitación tuvo un impacto positivo, reforzando la importancia de profundizar aspectos conceptuales y promover prácticas que articulen teoría y aplicación en los procesos de evaluación educativa.

En resumen, también se les preguntó “De 1 a 5, ¿cuánto consideras que conoces la TEORÍA CLÁSICA DE LOS TEST (TCT) y la TEORÍA DE RESPUESTA AL ÍTEM (TRI)?” antes y después de la formación. El promedio antes fue de **1,98** y, posteriormente, **3,32**, es decir, es posible inferir que hubo aumento en la LEL de los participantes, pero con un resultado menor comparado a los temas del primer bloque.

5.2.12. Constructo e descriptores

Con respecto al constructo y descriptores, empezaremos por el análisis de datos relacionados con “constructo”. Se hizo la siguiente pregunta en el Cuestionario Diagnóstico – Parte 2: “¿Puedes, en sus propias palabras, definir el concepto de CONSTRUCTO en el contexto de la evaluación?”. De los 47 profesores que contestaron tal cuestionario y el posterior sobre autopercepción, solamente 14 participantes (**30%**) respondieron “Sí” y 33 (**70%**) afirmaron que “No”. Las definiciones dadas por los participantes sobre “constructo”, el análisis se dio de la siguiente forma:

1. Comprensión adecuada y conceptualmente correcta

Participantes que definieron el constructo como un concepto abstracto, no directamente observable, inferido a partir de evidencia observable.

Extractos:

“Es un concepto teórico relacionado con algún aspecto del comportamiento humano”.

“Un constructo es un concepto teórico que no podemos observar directamente. En otras palabras, necesitamos crear mecanismos para abstraer significados”.

“Es un concepto teórico que no se puede observar ni medir directamente, sino que se infiere a partir de comportamientos observables, respuestas a preguntas o elementos de prueba”.

“Un constructo es una característica o atributo psicológico que no se puede observar directamente, sino que se infiere a partir de comportamientos y respuestas observables”.

Análisis: Estas respuestas revelan una apropiación clara y precisa del concepto, lo que indica una comprensión del papel de los constructos en el desarrollo de instrumentos de evaluación.

2. Comprensión parcial o analogías imprecisas

Participantes que demuestran un intento de conceptualizar el término, pero con definiciones vagas o analogías que no contemplan la abstracción del constructo.

Extractos:

“Los entiendo como ‘pilares’, como: comprensión del contenido x dominio x concepto superior”.

“Un constructo es cualquier estructura previa que ya viene con el estudiante”.

“Saber si determinado contenido fue comprendido o no”.

“Creo que tiene que ver con lo abstracto”.

Análisis: Estas respuestas demuestran familiaridad con el concepto, pero carecen de claridad conceptual y distanciamiento de la definición teórica correcta.

3. Respuestas confusas o conceptualmente erróneas

Descripciones que revelan confusión entre el concepto de constructo y otros aspectos de la evaluación o el aprendizaje.

Extractos:

“Un constructo es una forma de lograr un determinado objetivo o realizar alguna habilidad con otro propósito”.

“En evaluación, el constructo representa la teoría y los objetivos implícitos en el objeto utilizado como instrumento de evaluación”.

Análisis: Si bien asocian el término al contexto evaluativo, las respuestas presentan definiciones imprecisas o interpretaciones erróneas del concepto de constructo.

El análisis revela que, antes de la formación:

- 8 participantes (**57%**) comprendieron el concepto de constructo de manera precisa y fundamentada;
- 4 participantes (**29%**) presentaron comprensiones parciales o vagas, aún en proceso de construcción conceptual;
- 2 participantes (**14%**) presentaron respuestas conceptualmente incorrectas.

Los datos revelan que, antes de la formación, la mayoría de los participantes no poseía una comprensión sólida del concepto de constructo en evaluación. Solo el 30% intentó definir el término, y de estos, apenas 57% lo hicieron de manera conceptualmente correcta. El resto presentó definiciones parciales o erróneas, evidenciando confusión o desconocimiento teórico. Estos resultados refuerzan la necesidad de incluir el estudio de constructos como eje fundamental en procesos de formación docente orientados a la LEL.

Después de la formación, se les hizo la misma pregunta, así como se les solicitó definir “constructo”. De los 47 profesores, 8 (17%) contestaron “No” y 39 (83%) contestaron “Sí”. Sobre las definiciones dadas por esos participantes posterior a la formación, tuvimos lo siguiente:

1. Comprensión adecuada y conceptualmente precisa

Participantes que definieron correctamente el constructo como un concepto teórico, abstracto, relacionado con rasgos psicológicos o capacidades cognitivas, inferidas a partir de comportamientos observables.

Extractos:

“Un constructo es un concepto abstracto, en el que queremos medir, por ejemplo: inteligencia, motivación, ansiedad, comprensión lectora”.

“Es un concepto teórico sobre un aspecto determinado del comportamiento humano que no se mide ni se ve directamente”.

“Es un concepto abstracto, una idea que representa una habilidad, un rasgo de personalidad, una actitud o cualquier otra característica interna de un individuo”.

“Los constructos representan características que no se pueden observar directamente, sino que se infieren a partir del comportamiento observado”.

“Un constructo es una conceptualización abstracta de algo que no se puede medir ni observar directamente”.

Análisis: Demuestra una comprensión madura y bien articulada del concepto de constructo tal como se utiliza en evaluaciones de habilidades complejas y latentes.

2. Comprensión parcial con ejemplos correctos, pero sin definición teórica completa

Participantes que asociaron constructos con elementos de evaluación, como la inteligencia o la comprensión lectora, pero sin explicar claramente la naturaleza inferencial o teórica del concepto.

Extractos:

“Un constructo es lo que quieres medir, como la inteligencia, la ansiedad, la comprensión”.

“Una construcción mental mediante la cual organizamos las experiencias”.

“Aspecto derivado del comportamiento humano que no es visible para el observador”.

“Es un término de psicología para estudiar los rasgos del comportamiento de un individuo, como la inteligencia o el rendimiento”.

Análisis: Revelan apropiación inicial, pero requieren mayor precisión y articulación con la base teórica.

3. Respuestas reflexivas o descriptivas, pero sin rigor conceptual

Participantes que asocian el término con la idea de construir u organizar experiencias, pero sin un vínculo directo con la evaluación o medición.

Extractos:

“Un constructo puede ser aquello que se construye a través y con el estudiante”.

“Categoría descriptiva, bipolar que permite al individuo organizar experiencias y datos de la realidad”.

Análisis: Presentan una comprensión metafórica o pedagógica, pero alejada del concepto técnico adoptado en psicometría y evaluación.

El análisis de las respuestas de 39 participantes revela un avance significativo en la comprensión del concepto de constructo después del entrenamiento:

- 24 participantes (**62%**) demostraron una comprensión adecuada y conceptualmente correcta;
- 9 participantes (**23%**) mostraron una comprensión parcial;
- 4 participantes (**10%**) ofrecieron respuestas descriptivas o metafóricas;
- 2 participantes (**5%**) no respondieron o proporcionaron respuestas no relacionadas.

Tras la formación, los datos muestran una mejora clara en la comprensión del concepto de constructo. El 83% de los participantes se sintieron capaces de definirlo, frente al 30% antes de la formación. De los 39 que lo hicieron, 62% ofrecieron definiciones correctas y bien fundamentadas, reflejando una apropiación conceptual sólida. Un 23% presentó definiciones parcialmente correctas, mostrando comprensión inicial, pero sin precisión teórica completa. Apenas un 10% dio respuestas de carácter más pedagógico o metafórico, y solo el 5% no logró responder adecuadamente. Estos resultados evidencian avances significativos en la LEL de los participantes, especialmente en la internalización del concepto de constructo como base para la construcción de instrumentos válidos.

Con respecto a los “descriptores” los mismos 47 participantes contestaron lo siguiente en el Cuestionario Diagnóstico – Parte 2: “¿Puedes, con tus propias palabras, definir DESCRIPTORES en el contexto de la evaluación?”. Del total, 18 (**38%**) contestaron “No” y 29 (**62%**) “Sí”. Se pudo notar que los participantes poseían más familiaridad con el término “descriptores”. El análisis de las respuestas se dio de la siguiente manera:

1. Descriptores como competencias a evaluar

Participantes que identificaron los descriptores como elementos que expresan las habilidades o competencias que deben desarrollarse u observarse en el proceso de evaluación.

Extractos:

“Los descriptores indican las habilidades comunicativas de los estudiantes en relación con el uso del lenguaje”.

“Los descriptores determinan las habilidades que se evaluarán en evaluaciones externas a gran escala”.

“Habilidades que uno busca desarrollar”.

“Los descriptores de aprendizaje guían la planificación”.

“Son aspectos que describen el alcance del aprendizaje de los estudiantes en función de lo que el docente pretende abordar”.

Análisis: Las respuestas demuestran una comprensión general adecuada, aunque superficial, del papel de los descriptores como guías para las habilidades objetivo en la evaluación.

2. Los descriptores como elementos que orientan el desarrollo o corrección de instrumentos

Participantes que relacionan los descriptores con criterios de corrección o con la construcción de actividades y pruebas.

Extractos:

“Son los puntos de referencia a la hora de hacer una corrección a un estudiante”.

“Los descriptores sirven para guiar una evaluación con el fin de comprender las habilidades y los conocimientos de los estudiantes”.

“Son afirmaciones que el docente establece al construir determinado material de evaluación”.

Análisis: Revela una comprensión funcional, aunque poco técnica, acercando el concepto de descriptor a los criterios de evaluación.

3. Descriptores como elementos estructurales de matrices de referencia

Participantes que entienden los descriptores como elementos que conforman documentos normativos o referencias para evaluaciones externas.

Extractos:

“En cuanto a los descriptores, se trata de elementos que se utilizan para describir las habilidades trabajadas en evaluaciones a gran escala”.

“Un descriptor es una matriz de referencia que guía la evaluación”.

Análisis: Indica familiaridad con el uso de descriptores en contextos como Saeb¹⁵¹, Enem o Prova Brasil¹⁵², incluso si la definición es indirecta.

4. Definiciones vagas o imprecisas

Participantes que asocian el término con ideas genéricas o confusas, sin referencia a la función evaluativa.

Extractos:

“Los descriptores son los verbos utilizados para describir actividades”.

“Los descriptores son alternativas que impiden la correcta entrega del elemento”.

“Los descriptores son posibles respuestas (elementos)”.

“Los descriptores serían un modelo a seguir como guía”.

Análisis: Demuestra confusión entre descriptores, distractores, objetivos y otros términos de evaluación.

El análisis revela que, antes de la formación:

- 12 participantes (**41%**) entienden los descriptores como habilidades que se espera que el estudiante desarrolle, incluso sin detalles técnicos;
- 6 participantes (**21%**) presentan comprensión funcional o parcial, enfocándose en la corrección u orientación de actividades;
- 4 participantes (**14%**) asocian los descriptores con elementos estructurales de las matrices de referencia, mostrando cierta familiaridad con el uso técnico del término;
- 5 participantes (**17%**) dieron respuestas vagas o imprecisas, demostrando confusión con otros conceptos de la evaluación;
- 2 participantes (**7%**) no respondieron o indicaron falta de conocimiento sobre el concepto.

El 62% se animó a definir el concepto de “descriptores”, y de estos, el 41% los interpretó como habilidades que deben ser evaluadas, lo cual indica una comprensión básica, aunque sin profundidad técnica. Un 21% presentó una comprensión funcional, vinculando los descriptores a la elaboración o corrección de instrumentos, y un 14% los relacionó con matrices de referencia,

¹⁵¹ El “Sistema de Avaliação da Educação Básica” (Saeb) es un conjunto de evaluaciones externas que evalúa la calidad de la educación básica en Brasil.

¹⁵² “Prova Brasil” es una evaluación externa que evalúa la calidad de la educación en Brasil. Se aplica a los estudiantes de educación primaria, en escuelas públicas y privadas, cada dos años.

mostrando cierta familiaridad con su uso en evaluaciones externas. Por otro lado, un 17% ofreció definiciones vagas o incorrectas, y un pequeño grupo (7%) no logró formular respuesta. En conjunto, los datos refuerzan la necesidad de una formación que profundice no solo en la familiarización con el término, sino en su uso técnico y pedagógico dentro del contexto evaluativo.

Posteriormente a la formación, solo 7 (15%) participantes contestaron “No” y 40 (85%) contestaron “Sí”. Las definiciones de “descriptores” dadas por los profesores fueron las siguientes:

1. Comprensión adecuada del concepto de descriptores

Participantes que relacionaron los descriptores con habilidades y competencias claramente descritas, medibles y orientadas al proceso de evaluación, con referencia al Marco Común Europeo, la BNCC¹⁵³ o matrices similares.

Extractos:

“Los descriptores son declaraciones específicas que detallan lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer”.

“Los descriptores describen lo que se espera del estudiante en un nivel determinado”.

“Se trata de criterios específicos que se utilizan para detallar y medir aspectos del desempeño”.

“Los descriptores se originan a partir de constructos y habilidades de detalle”.

“Los descriptores se utilizan para orientar la evaluación y medir las competencias de los estudiantes”.

Análisis: Las respuestas demuestran un claro avance en la comprensión técnica del concepto y su aplicación en la evaluación de idiomas adicionales.

2. Comprensión parcial o genérica

Participantes que definen descriptores de manera vaga, como “habilidades” o “lo que se espera del estudiante”, sin detallar su función evaluativa o relación con los constructos.

Extractos:

“Los descriptores son habilidades”.

“¿Qué se espera del estudiante?”.

“Los descriptores funcionan como una regla de lo que el estudiante es capaz de hacer”.

Análisis: A pesar de reconocer los descriptores como vinculados al rendimiento estudiantil, faltan elementos fundamentales de la definición técnica.

¹⁵³ La “Base Nacional Curricular Comum” (BNCC) es un documento que define los aprendizajes esenciales que todos los estudiantes brasileños deben desarrollar. La BNCC cubre la educación de la primera infancia, la educación primaria y la escuela secundaria.

El análisis revela que, después de la capacitación:

- 29 participantes (**73%**) demostraron una comprensión adecuada del concepto de descriptores, vinculándolo con la descripción de habilidades, competencias y niveles de desempeño;
- 8 participantes (**20%**) mostraron una comprensión parcial, utilizando términos vagos o imprecisos, sin una referencia clara a la evaluación;
- 3 participantes (**7%**) no respondieron o proporcionaron respuestas inconexas.

Después de la formación, se observó una mejora notable en la comprensión del concepto de descriptores por parte de los participantes. El 85% respondió afirmativamente a la pregunta abierta, y de estos, el 73% ofreció definiciones adecuadas, vinculando los descriptores con competencias observables, niveles de desempeño y marcos normativos como el Marco Común Europeo y la BNCC. Un 20% presentó definiciones genéricas o vagas, sin detallar su función técnica en la evaluación. Apenas un 7% no respondió o proporcionó respuestas inconexas. Estos resultados reflejan un avance importante en el entendimiento del papel de los descriptores como herramienta clave en el diseño y análisis de instrumentos evaluativos.

En resumen, sobre la pregunta contestada antes de la formación, “De 1 a 5, ¿cuánto considera (has considerado o considerarás) el concepto de CONSTRUCTO en sus procesos de evaluación?”, el promedio de las respuestas antes de la formación fue **2,79** y después pasó a **3,26**. Con respecto a la pregunta “De 1 a 5, ¿cuánto consideras (has considerado o considerarás) el concepto de DESCRIPTORES en sus procesos de evaluación?”, al principio obtuvimos un **3,85** y pasó a **4,23**. Es posible inferir a partir de los análisis que el curso aportó para la LEL de los participantes, en ese caso, “constructo” se hizo más relevante para los participantes, pues algunos ya demostraban poseer conocimiento sobre “descriptores”.

5.2.13. Validez

Con respecto a la validez, se les preguntó lo siguiente antes y después de la formación: “¿Puedes, en tus propias palabras, definir la VALIDEZ en el contexto de la evaluación?”. De los 47 profesores que contestaron ambos cuestionarios, 19 profesores (40%) contestaron “Sí” y mayoría, 29 profesores (**60%**) contestó “No”. A continuación, el análisis de los que contestaron “Sí”.

1. Validez como adecuación entre lo que se pretende medir y lo que se mide

Participantes que entienden la validez como la correspondencia entre los objetivos de la evaluación y lo que realmente evalúa el instrumento.

Extractos:

“La validez en la evaluación es un concepto fundamental que se refiere a la precisión con la que un instrumento de medición evalúa el constructo que se propone medir”.

“Una evaluación es válida si evalúa realmente lo que pretende evaluar y no algo diferente”.

“La validez de un instrumento de evaluación se produce cuando mide lo que se propone medir”.

2. Validez en relación con la propuesta de tarea

Comprensión de la validez asociada a seguir instrucciones o al tipo de tarea solicitada.

Extractos:

“La validez para mí es la idea de cumplir lo exigido en el enunciado de la tarea”.

“Si la actividad consiste en realizar una nota de audio y el estudiante entrega un ensayo, entonces esa tarea carece de validez”.

“Si una evaluación es válida sigue objetivos y criterios”.

3. Validez como utilidad, funcionalidad o homologación del instrumento

Respuestas que asocian la validez a la utilidad práctica o funcionalidad del instrumento, sin mencionar su precisión para medir un constructo.

Extractos:

“La validez se refiere a la aprobación del instrumento. La seguridad”.

“Algo que sea útil, válido”.

“Tiene que ver con ser útil o realmente poder analizar eficazmente lo que se está investigando”.

4. Comprensión vaga, superficial o errónea

Respuestas que asocian la validez con conceptos imprecisos o sin relación directa con la definición teórica.

Extractos:

“La validez está relacionada con la realidad de lo que se evalúa”.

“Entiendo que la validez se realiza en términos de plazos”.

“Creo que tiene una relación con el tiempo/período”.

La distribución de las 19 respuestas fue la siguiente:

- 8 participantes (**42%**) presentaron una comprensión consistente con la definición teórica de validez;
- 4 participantes (**21%**) asociaron la validez con la ejecución o adherencia a la tarea;
- 4 participantes (**21%**) entendieron la validez como la utilidad o funcionalidad del instrumento;
- 3 participantes (**16%**) dieron respuestas vagas o incorrectas.
-

Antes de la capacitación, menos de la mitad de los participantes demostraron comprensión alineada con el concepto de validez según la literatura especializada. Muchos participantes todavía asociaban el término con funcionalidad, ejecución de tareas o daban respuestas vagas. Esos datos justifican la necesidad de una formación específica que aborde los principios teóricos de la evaluación educativa y que promueva una mayor precisión conceptual en el desarrollo y análisis de instrumentos de evaluación.

Posteriormente a la formación, 41 profesores (**87%**) contestaron “Sí” y solamente 6 profesores (**13%**) contestaron “No”. De los que contestaron “Sí”, tenemos el siguiente análisis de las respuestas:

1. Validez como adecuación entre objetivo y medición (comprensión clásica y actualizada)

Participantes que definen la validez como la correspondencia entre lo que se pretende evaluar y lo que realmente se mide. Las respuestas incluyen la relación con el constructo, los objetivos y la precisión de la medición.

Extractos:

“La validez es cuando un instrumento de evaluación permite medir lo que se pretende medir [...]”.

“La validez pretende adaptar una evaluación a lo que pretende medir”.

2. Validez como interpretación y uso de resultados

Participantes que entendieron la validez como un argumento interpretativo vinculado al propósito de la prueba y las consecuencias de utilizar sus resultados.

Extractos:

“La validez también tiene en cuenta la dimensión social y política de las pruebas [...]”.

“Es una discusión sobre la interpretación y el uso de los instrumentos de evaluación [...]”.

3. Validez como relación con objetivos y criterios definidos

Participantes que definen la validez con base en la existencia de criterios y propósitos bien establecidos, pero sin mencionar la medición directa del constructo.

Extractos:

“La validez depende de criterios establecidos para lo que se pretende medir para fines específicos”.

“Cuanto más definido tenga un propósito y unos criterios claros, más válida y fiable será mi prueba”.

4. Respuestas vagas o confusas

Descripciones que mezclan el concepto de validez con otros elementos o que no presentan claridad conceptual.

Extractos:

“Sería algo que la prueba está diseñada para medir”.

“Propiedad que debe tener el resultado de la prueba de significado.”

El análisis de las respuestas de los 41 participantes reveló un progreso significativo en la comprensión del concepto de validez después del entrenamiento:

- 19 participantes (**46%**) demostraron una comprensión consistente, relacionando la validez del constructo y la precisión de la medición;
- 7 participantes (**17%**) presentaron definiciones que enfatizan el uso e interpretación de los resultados;
- 8 participantes (**20%**) asociaron la validez a objetivos y criterios definidos, aunque sin mencionar directamente el constructo;
- 7 participantes (**17%**) mostraron una comprensión vaga o confusa.

De hecho, hubo avances significativos en la comprensión de los participantes luego de la capacitación, especialmente en la distinción entre validez como adecuación de la medición al constructo, así como en el reconocimiento de la validez como argumento interpretativo que considera los impactos sociales de los resultados. La mayoría de las respuestas demuestran alineación con la

literatura en el área, aunque aún hay espacio para profundizar aspectos teóricos y prácticos en futuras formaciones.

En suma, sobre la pregunta “Del 1 al 5, ¿cuánto consideras (has considerado o considerarás) el concepto de VALIDEZ en tus procesos de evaluación?”, el promedio de las respuestas antes de la capacitación fue **3,17** y, posteriormente, tuvimos **4,32**. Es posible inferir que los participantes tuvieron una sensibilización sobre la importancia de la validez en los procesos de evaluación, o sea, el curso contribuyó en ese aspecto en la LEL de los participantes.

5.2.14. Confiabilidad/Fiabilidad

Sobre “confiabilidad”, fue solicitado que los profesores contestaran la siguiente pregunta antes de la formación: “¿Puedes, en tus propias palabras, definir CONFIABILIDAD en el contexto de la evaluación?”. El número de respuestas de los 47 participantes que contestaron ambos cuestionarios (antes y después de la formación) fue equilibrado, pues 22 participantes (**47%**) contestaron “No” y 25 (**53%**) contestaron “Sí”. De estos, obtuvimos el siguiente análisis:

1. Confiabilidad como consistencia y estabilidad de los resultados

Respuestas que indican una comprensión de que la confiabilidad está vinculada a la repetición de resultados similares bajo las mismas condiciones. Enfatizan la precisión y reproducibilidad.

Extractos:

“La confiabilidad se refiere a la consistencia y estabilidad de los resultados obtenidos de un instrumento de medición”.

“Una evaluación se considera confiable cuando produce resultados consistentes y replicables siempre que se administra en condiciones similares”.

2. Confiabilidad como equidad y transparencia del proceso de evaluación

Participantes que relacionan la confiabilidad con la credibilidad del proceso de evaluación, incluyendo la claridad de los criterios y el sentido de justicia percibido por profesores y estudiantes.

Extractos:

“Creo que es confianza en el proceso de evaluación, esto incluye transparencia durante todo el proceso”.

“Creo que es la confianza y la credibilidad lo que demuestra el proceso de evaluación [...]”.

3. La confiabilidad como relación con la validez o criterios

Respuestas que mezclan el concepto de fiabilidad con el de validez, o que consideran la presencia de criterios claros como sinónimo de fiabilidad.

Extractos:

“Tiene que ver con la seguridad o veracidad de un resultado, independientemente de que sea positivo o negativo”.

“La confiabilidad es la garantía de que el método de evaluación es consistente con la clase propuesta”.

4. Comprensión incipiente o errónea

Descripciones que son vagas, confusas o que interpretan la confiabilidad en diferentes contextos, como la autoría de la tarea o la voluntad de aprender.

Extractos:

“Quizás se refiere a poder determinar si un resultado fue realmente producido por esa persona”.

“Creo que tiene que ver con la participación de los estudiantes en las actividades propuestas”.

El análisis de datos revela que, antes de la capacitación, sólo algunos de los participantes tenían una comprensión adecuada del concepto de confiabilidad en la evaluación:

- 10 participantes (**40%**) demostraron una comprensión correcta al relacionar la confiabilidad con la consistencia de los resultados;
- 5 participantes (**20%**) lo asociaron con la transparencia y equidad del proceso;
- 4 participantes (**16%**) mezclaron el concepto con validez u otros criterios;
- participantes (**24%**) presentaron una comprensión vaga o errónea.

Se observa que, antes del entrenamiento, la comprensión de la confiabilidad era limitada, y menos de la mitad de los participantes demostraban una comprensión conceptual adecuada. La presencia significativa de respuestas que confunden o amplían erróneamente el concepto indica la necesidad de profundizar la discusión sobre los fundamentos psicométricos de la evaluación, así como sobre la relación entre confiabilidad, validez y equidad.

Después de la formación, solamente 5 participantes (**11%**) contestaron “No” y 42 (**89%**) contestaron “Sí”. Sobre las definiciones dadas, el análisis se dio de la siguiente manera:

1. Fiabilidad como consistencia y estabilidad de las puntuaciones

Respuestas que indiquen correctamente la confiabilidad como estabilidad de los resultados, reproducibilidad y reducción de errores, incluyendo mención de instrumentos y condiciones de aplicación.

Extractos:

“La confiabilidad se refiere a la consistencia de las puntuaciones obtenidas en un proceso de evaluación”.

“Esto significa que una misma persona debería tener el mismo resultado incluso si se hace la prueba en un momento diferente”.

“Cuanto mayor sea el error, menor será la fiabilidad”.

2. Confiabilidad inter e intraevaluador

Respuestas que abordan explícitamente la necesidad de coherencia entre diferentes evaluadores (interevaluador) y el mismo evaluador en diferentes momentos (intraevaluador).

Extractos:

“La confiabilidad entre evaluadores mide el acuerdo entre ellos”.

“La confiabilidad intraevaluador verifica la constancia del mismo evaluador”.

3. Factores que influyen en la confiabilidad

Descripciones que señalan variables que afectan la confiabilidad, como el efecto halo, la severidad, la aleatoriedad y la tendencia central. Demuestran apropiación teórica y capacidad analítica.

Extractos:

“Factores como la rigidez del corrector, el efecto halo y la tendencia central interfieren en la confiabilidad”.

"Para garantizar la confiabilidad, es necesario controlar los sesgos del evaluador".

4. Concepciones amplias o genéricas de confiabilidad

Respuestas que asocian el término con sentimientos de imparcialidad, credibilidad o seguridad de la evaluación, sin mencionar los aspectos técnicos de la confiabilidad.

Extractos:

“La confiabilidad es la credibilidad que transmite la evaluación”.

"Está relacionado con lo bien construida y justa que sea la prueba".

El análisis de las respuestas revela un progreso significativo en la comprensión de los participantes sobre el concepto de confiabilidad después del entrenamiento:

- 28 participantes (**67%**) demostraron una comprensión clara de la confiabilidad como consistencia y estabilidad de las puntuaciones;
- 5 participantes (**12%**) mencionaron correctamente las dimensiones inter e intraevaluador;
- participantes (**14%**) demostraron conocimiento de los factores que impactan la confiabilidad;
- 3 participantes (**7%**) presentaron una visión más amplia o genérica, aún sin profundidad psicométrica.

En comparación con el período previo a la capacitación, se observó una mejora cualitativa en las respuestas, tanto en la precisión terminológica como en la capacidad de identificar variables que afectan a la fiabilidad. La mayoría de los participantes internalizaron el concepto como parte central de la calidad de los instrumentos de evaluación, demostrando una apropiación teórica y práctica más consolidada. Se recomienda mantener y profundizar estos aspectos en futuras formaciones, ampliando la discusión con situaciones concretas de aplicación y análisis de instrumentos reales.

Finalmente, se les solicitó que contestaran la siguiente pregunta: “Del 1 al 5, ¿cuánto consideras (has considerado o considerarás) el concepto de CONFIABILIDAD en tus procesos de evaluación?”. El promedio de las respuestas antes de la formación fue de **3,44**, posteriormente, fue de **4,57**. Fue posible percibir que hubo un incremento en la LEL de los profesores, es decir, sobre esa temática, la formación pudo contribuir en ese aspecto.

5.2.15. Teoría de las Inteligencias Múltiples y estrategias de aprendizaje

Primeramente, con relación a la Teoría de las Inteligencias múltiples, se consultó a los participantes antes y después de la formación: “¿Puedes, con tus propias palabras, definir la TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES?”. De un total de 48 participantes, gran parte, 30 participantes (**63%**) contestaron “Sí” y 18 (**37%**) contestaron “No”. De los que contestaron de forma afirmativa, tuvimos el siguiente análisis:

1. Comprensión adecuada de la teoría de las inteligencias múltiples

Descripciones que reconocen la existencia de diferentes tipos de inteligencia y resaltan la singularidad de los sujetos y la necesidad de enfoques pedagógicos diversificados.

Extractos:

“Cada persona tiene diferentes inteligencias, como la lógica, la musical, la física, etc.”

“La teoría de las inteligencias múltiples valora las diferencias entre los sujetos y sus potencialidades”.

2. Comprensión parcial centrada en la diferencia entre estudiantes

Descripciones que resaltan que los estudiantes aprenden de diferentes maneras, pero sin mencionar explícitamente los tipos de inteligencia o el autor de la teoría.

Extractos:

“Cada uno tiene una forma diferente de aprender”.

“No todas las personas aprenden de la misma manera”.

3. Respuestas vagas o genéricas sin referencia al concepto

Respuestas que mencionan términos como “inteligencia” o “potencial” de manera amplia, sin asociarlos claramente con el modelo de Gardner o los tipos de inteligencia.

Extractos:

“La inteligencia va más allá de la razón”.

“Cada uno tiene una habilidad diferente”.

El análisis revela que la mayoría de los participantes demostraron conocimientos básicos o introductorios de la Teoría de las Inteligencias Múltiples antes del entrenamiento:

- 18 participantes (**60%**) presentaron una adecuada comprensión y alineamiento con el concepto de inteligencias múltiples;
- 7 participantes (**23%**) mostraron una comprensión parcial, centrándose en la diferencia de aprendizaje sin detallar el concepto;
- 5 participantes (**17%**) dieron respuestas vagas, sin un referente teórico claro.

Los datos indican que, aunque la mayoría de los participantes tenían cierta comprensión de la diversidad de capacidades humanas, no todos estaban familiarizados con el marco conceptual de la teoría de las inteligencias múltiples.

Posterior a la formación, solamente 2 profesores (4%) contestaron que “No” y casi en su totalidad, 46 profesores (96%) contestaron que “Sí”. El análisis de las respuestas afirmativas se dio de la siguiente forma:

1. Comprensión completa de la teoría según Gardner

Participantes que identifiquen correctamente la existencia de las ocho inteligencias propuestas por Gardner, describiéndolas con precisión y contextualizando sus aplicaciones en la educación.

Extractos:

“La teoría de las inteligencias múltiples, desarrollada por Howard Gardner, muestra que nuestro cerebro tiene ocho tipos diferentes de inteligencia. Cada uno de estos tipos de inteligencia se relaciona con una forma específica de procesar la información y resolver problemas”.

“La teoría de las inteligencias múltiples establece que existen 8 tipos diferentes de inteligencia, a saber: musical, corporal (kinestésica), lingüística, lógico-matemática, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista”.

2. Comprensión general de las diversas inteligencias

Definiciones que reconocen la pluralidad de inteligencias, pero sin detalles completos sobre los tipos o su fundamento teórico.

Extractos:

“Las personas no tienen un concepto único e inmutable de inteligencia; existen inteligencias múltiples y cada persona se desarrolla de forma única”.

“El concepto se refiere a las diferentes formas en que los individuos demuestran sus capacidades cognitivas”.

“Se refiere al hecho de que los seres humanos son diversos y como tales pueden desarrollar habilidades diferentes y únicas”.

3. Comprensión parcial con enfoque en la aplicación educativa

Respuestas que conectan la teoría con la práctica pedagógica, resaltando la diversidad de formas de aprender, incluso sin mencionar a Gardner o los ocho tipos.

Extractos:

“Cada persona tiene un ‘canal’ que facilita la comprensión y el aprendizaje de determinados contenidos”.

“Debemos tener en cuenta que los estudiantes aprenden de diferentes maneras y esto debe reflejarse en la evaluación”.

“Suma de las diferentes habilidades que tenemos y ponemos en práctica durante un proceso de aprendizaje”.

4. Definiciones vagas o incompletas

Descripciones que mencionan habilidades o capacidades sin referencia clara a la teoría de las inteligencias múltiples.

Extractos:

“Diferentes inteligencias que caracterizan a la persona”.

“Que los individuos poseen muchas inteligencias, las cuales aparecen en determinadas circunstancias”.

Del análisis de 46 respuestas, se encontró:

- Comprensión completa de la teoría según Gardner: 18 personas (**39%**);
- Comprensión general de las diversas inteligencias: 13 participantes (**28%**);
- Comprensión parcial con enfoque en la aplicación educativa: 10 participantes (**22%**);
- Definiciones vagas o incompletas: 5 participantes (**11%**).

Los resultados revelan un avance significativo en la comprensión del concepto tras la formación, demostrando la mayoría de los participantes una apropiación satisfactoria de la teoría, aunque en diferentes niveles. La teoría de las inteligencias múltiples comenzó a ser vista como una herramienta para prácticas pedagógicas más inclusivas, reconociendo la diversidad de perfiles cognitivos y fomentando la personalización de la evaluación y la enseñanza. Se recomienda brindar mayor capacitación sobre cómo planificar evaluaciones considerando las inteligencias predominantes en cada contexto escolar.

En suma, sobre la pregunta “Del 1 al 5, ¿cuánto consideras (has considerado o considerarás) el concepto de TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES?”, el promedio en el Cuestionario Diagnóstico – Parte 2 fue de **3,6** y, posterior a la formación, el promedio fue de **4,35**. Hubo un incremento sobre considerar tal teoría en sus procesos evaluativos.

Con respecto a las “estrategias de aprendizaje”, los mismo 48 participantes contestaron lo siguiente: “¿Puedes, con tus propias palabras, definir las ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE?” antes y después de curso. Al principio, gran parte ya había afirmado que “Sí”, 40 participantes (**83%**)

y solamente 8 participantes (**17%**) contestaron que “No”. El análisis de las respuestas afirmativas fue el siguiente:

1. Estrategias como técnicas/metodologías para facilitar el aprendizaje

Definiciones que resaltan técnicas, métodos, herramientas o enfoques que ayudan al estudiante a aprender de manera más efectiva.

Extractos:

“Son técnicas que utilizan los estudiantes para abordar el aprendizaje de un tema específico”.

“Son procedimientos utilizados por los docentes para desarrollar/estimular el aprendizaje de los estudiantes”.

“Técnicas que facilitan el proceso de aprendizaje”.

2. Reconocimiento de la diversidad de formas de aprendizaje

Respuestas que enfatizan que diferentes estudiantes aprenden de diferentes maneras y que las estrategias deben adaptarse a estas diferencias.

Extractos:

“Cada alumno tiene capacidades diferentes y la escuela debe considerar la inteligencia [...]”.

“Consiste en identificar qué método funciona mejor para tus estudios. Ya sea escuchando, leyendo, tomando apuntes, etc.”.

“No todos aprenden de la misma manera, por eso cada alumno desarrolla una estrategia [...]”.

3. Estrategias como mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Definiciones que asocian estrategias con prácticas de mediación o intervención pedagógica del profesorado para facilitar el aprendizaje.

Extractos:

“Estas son las maneras que usamos los docentes para que el aprendizaje se produzca [...]”.

“Manera de mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje”.

“Son diferentes prácticas o procedimientos diversos que utilizan los docentes [...]”.

4. Centrarse en ejemplos de aplicaciones prácticas

Respuestas que citan ejemplos específicos como el uso de música, juegos, mapas mentales, fichas, etc.

Extractos:

“Uno aprende mucho con la música, otro con las series [...] es muy necesario usar el juego [...]”.

“Como elaborar resúmenes, notas, mapas conceptuales, etc.”.

“Uso de colores, mapas mentales, diagramas, etc.”.

5. Definiciones vagas o genéricas

Respuestas que se refieren al concepto de forma superficial, sin claridad teórica ni práctica.

Extractos:

“¿Qué y cómo le voy a enseñar un tema determinado al estudiante?”.

“Son medios para buscar la eficiencia en términos de aprendizaje”.

El análisis de las respuestas de los 40 participantes revela diferentes niveles de comprensión del concepto de estrategias de aprendizaje:

- Estrategias como técnicas/metodologías para facilitar el aprendizaje: 14 participantes **(35%)**;
- Reconocimiento de la diversidad de formas de aprendizaje: 12 participantes **(30%)**;
- Estrategias como mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: 8 participantes **(20%)**;
- Enfoque en ejemplos de aplicación práctica: 6 participantes **(15%)**;
- Definiciones vagas o genéricas: 4 participantes **(10%)**.

Los resultados demuestran que la mayoría de los participantes tienen una comprensión inicial coherente del concepto de estrategias de aprendizaje, reconociéndolas como herramientas que asisten al proceso educativo, ya sea a través de técnicas, adaptación a estilos de aprendizaje o mediación docente. Sin embargo, una parte aún presenta comprensiones superficiales o poco fundamentadas.

Sobre lo que contestaron después de la formación, solo 4 participantes **(8%)** contestaron “No” y un total de 44 **(92%)** contestaron “Sí”. Hallamos el siguiente análisis:

1. Estrategias como acciones intencionales para facilitar el aprendizaje

Respuestas que presentan las estrategias como un conjunto de acciones, técnicas o métodos conscientes y planificados para facilitar la adquisición y retención de conocimientos.

Extractos:

“Son acciones que se adoptan para facilitar la adquisición de conocimientos por parte del estudiante”.

“Son conductas adquiridas y aprendidas por el estudiante para facilitar su aprendizaje hacia un propósito definido”.

“Son actitudes que alguien practica para mejorar el proceso de aprendizaje”.

2. Estrategias como métodos adaptativos individuales

Definiciones que resaltan que las estrategias varían según las preferencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes, y son personalizables.

Extractos:

“Se trata de las más variadas formas/técnicas a través de las cuales los individuos aprenden, por ejemplo, hay personas que aprenden mejor (re)escribiendo, otras simplemente asistiendo a clases, etc.”.

“Es reconocer la manera en que mejor aprendes [...]”.

“Son formas de estudio utilizadas por el estudiante y adaptadas a su realidad para el desarrollo de sus aprendizajes”.

3. Las estrategias como proceso consciente, intencional y planificado

Respuestas que enfatizan la intencionalidad y la conciencia en la elección y uso de estrategias de aprendizaje, conectándose con los objetivos educativos.

Extractos:

“Son procesos conscientes e intencionales en los que el estudiante toma decisiones de acuerdo a los objetivos que pretende alcanzar”.

“Se trata de comportamientos (conscientes e intencionales) que los estudiantes utilizan para alcanzar sus objetivos de aprendizaje”.

“La idea es desarrollar actividades que faciliten el conocimiento”.

4. Estrategias como herramientas docentes en la enseñanza

Participantes que mencionan el uso de estrategias como parte de la planificación del docente, no sólo del alumno.

Extractos:

“Son técnicas y métodos utilizados por el docente para guiar el proceso de construcción del conocimiento”.

“Y pensar cómo nosotros (el docente) vamos a enseñar nuestro contenido para que el alumno lo entienda, teniendo en cuenta lo que quiero como resultado final”.

La distribución por categorías se dio de la siguiente forma:

- Estrategias como acciones intencionales: 19 participantes (**43%**);
- Estrategias como métodos individuales: 11 participantes (**25%**);
- Estrategias como procesos conscientes y planificados: 9 participantes (**20%**);
- Estrategias como herramientas docentes: 5 participantes (**11%**).

El análisis de las respuestas de 44 participantes reveló que la mayoría entendía las estrategias de aprendizaje como acciones o métodos utilizados intencional y conscientemente para promover la adquisición de conocimientos. También hubo un énfasis relevante en la individualización de estrategias, demostrando el reconocimiento de la diversidad en los estilos de aprendizaje. Un grupo más reducido comprendió el concepto desde la perspectiva docente, reforzando el papel del docente como mediador en el proceso. O sea, la capacitación contribuyó significativamente a la consolidación de la comprensión sobre las estrategias de aprendizaje, demostrando la mayoría de los participantes un dominio conceptual y aplicabilidad práctica. Esto resalta el éxito del curso en promover reflexiones que articulan teoría y práctica, respetando las individualidades en el proceso de aprendizaje, lo que contribuyó para la LEL de los profesores sobre ese tema.

En resumen, sobre la pregunta “Del 1 al 5, ¿cuánto consideras (has considerado o considerarás) el concepto de ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE?”, el promedio en el Cuestionario Diagnóstico – Parte 2 fue de **4,1** y, posterior a la formación, el promedio fue de **4,56**. De hecho, hubo un incremento sobre considerar tal teoría en sus procesos evaluativos, aunque no haya sido tan considerable, pues gran parte de los docentes ya tenían familiaridad con las estrategias y el curso sirvió para ampliar tales conocimientos ya aportados.

5.2.16. Ética en la evaluación

Con relación a la “ética” en la evaluación, 48 participantes contestaron la siguiente pregunta antes y después de la formación: “16. ¿Puedes, en tus propias palabras, definir la ÉTICA en el contexto de la evaluación?”. Aunque sea un término común, tratándose de aspectos generales en la sociedad, dentro del contexto de la evaluación no está internalizado de acuerdo con los participantes. Un total de 32 profesores (**67%**) afirmaron “Sí” para la pregunta anterior, pero 16 (**33%**) afirmaron

no poseer conocimiento suficiente. De los que contestaron afirmativamente, tuvimos el siguiente resultado:

1. La ética como justicia, imparcialidad y equidad

Definiciones que asocian la ética con la garantía de la justicia en el proceso de evaluación, la imparcialidad en la corrección y la equidad en el trato a los estudiantes.

Extractos:

“Sea justo y honesto al evaluar lo que se le ha enseñado al estudiante”.

“Es evaluar de manera justa e imparcial, respetando siempre al estudiante y su proceso de aprendizaje”.

2. La ética como transparencia y claridad en los criterios

Respuestas que vinculan la ética con la transparencia de los criterios de evaluación y la necesidad de alineamiento con lo enseñado.

Extractos:

“Actuar con transparencia, utilizando criterios previamente declarados y acordados con los estudiantes”.

“El concepto de ética puede representarse mediante la idea de conducta ‘correcta/incorrecta’ que involucra los conceptos de ‘justicia’ y ‘transparencia’”.

“Creo que es una mezcla de transparencia y confiabilidad en el proceso de evaluación”.

3. La ética como compromiso y responsabilidad profesional

Participantes que entienden la ética como parte del compromiso moral del docente con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Extractos:

“Es el compromiso que tiene el docente de seguir los principios o criterios acordados”.

“La ética modera la postura para evaluar lo correcto y lo incorrecto”.

“La ética en la evaluación significa hacer lo correcto y justo al crear, administrar e interpretar las evaluaciones”.

4. La ética como respeto a la individualidad del estudiante

Respuestas que apuntan al respeto a las particularidades de los estudiantes como expresión ética.

Extractos:

“Se relaciona con la idea de evaluar de acuerdo a lo propuesto, respetando a los estudiantes en sus particularidades”.

“Respetar el derecho de los estudiantes a aprender, como algo único y al mismo tiempo social”.

“El docente debe dejar de lado las opiniones y juicios personales al momento de evaluar”.

Los datos revelan que los participantes del curso demuestran una buena comprensión del concepto de ética en el contexto de la evaluación, aunque con enfoques diferentes. De los 32 encuestados:

- 11 profesores (**34%**) destacaron la justicia y la imparcialidad como pilares éticos;
- 8 profesores (**25%**) destacaron la transparencia y claridad de los criterios;
- 7 profesores (**22%**) asociaron la ética con el compromiso y la responsabilidad docente;
- 6 profesores (**19%**) destacaron la importancia de respetar la individualidad de los estudiantes.

Las respuestas indican que los participantes ya poseían conciencia ética en el proceso de evaluación antes de la formación. La diversidad de enfoques resalta una comprensión más compleja y humanizada de la evaluación, yendo más allá de los aspectos técnicos y considerando el impacto pedagógico, moral y social de las prácticas docentes.

Con relación a la misma pregunta después del curso, solamente 6 profesores (**12%**) contestaron “No”, teniendo 42 (**88%**) contestando “Sí”. Sobre estos, tenemos el resultado del análisis de sus respuestas:

1. La evaluación como acto intrínsecamente ético

Participantes que entienden la evaluación como una práctica que, en sí misma, implica un juicio de valor y, por tanto, debe realizarse de forma ética.

Extractos:

“Toda evaluación tiene una dimensión ética, pues se refiere a juicios de valor, por lo tanto, requiere una postura ética por parte del docente”.

“Toda ética es evaluativa porque emite juicios de valor sobre actos y situaciones; sin embargo, a la inversa, toda evaluación tiene una dimensión ética [...]”.

2. Postura docente basada en la equidad, la justicia y el respeto

Participantes que destacan la ética como conducta docente basada en el respeto a la diversidad, la imparcialidad y la justicia.

Extractos:

“La ética en la evaluación está relacionada con la comprensión que el docente tiene de los instrumentos de evaluación... deben desarrollar evaluaciones claras, con criterios bien definidos y tratar de ser lo más justas posible”.

“Ser ético al evaluar es, ante todo, no utilizar el instrumento de evaluación en contra del alumno, como un castigo”.

3. La reflexión crítica y racional como base de la práctica ética

Participantes que abordan la ética como un proceso reflexivo y racional que orienta la enseñanza.

Extractos:

“La ética es un concepto cuya pregunta fundamental es: "¿Por qué debería hacer tal cosa?". Esto significa que, en su base, se encuentra una reflexión racional que nos ayuda a guiar nuestras acciones [...]”.

“La ética nos hace cuestionar nuestra práctica para identificar lo que es correcto y beneficioso para el crecimiento cognitivo”.

4. Relación entre ética y moral

Participantes que distinguen entre ética y moral, identificando la ética como una teoría que guía la conducta.

Extractos:

“La ética es un término amplio y se confunde fácilmente con la moral... la ética se refiere a las reflexiones sobre las prácticas de los seres humanos [...]”.

“Me gustó mucho la definición presentada en el curso que decía que la Ética es la teoría y la moral es nuestra práctica”.

5. La ética como compromiso con el estudiante y con el aprendizaje

Participantes que asocian la ética con la necesidad de promover evaluaciones que valoren el aprendizaje de los estudiantes.

Extractos:

“Se trata de evaluar a los estudiantes, preparar los exámenes de una manera que no perjudique a ningún estudiante, que no implique mi juicio personal sobre un estudiante u otro”.

“La ética en el contexto de la evaluación se centra en brindar a todos la oportunidad de desarrollo social, cognitivo y cultural [...]”.

El análisis de las respuestas de 42 participantes permite observar un avance significativo en la comprensión del concepto de ética en el contexto de la evaluación, con diferentes matices resaltados en las categorías identificadas:

- La evaluación como acto intrínsecamente ético: 12 participantes (**29%**);
- Postura docente basada en equidad, justicia y respeto: 14 participantes (**33%**);
- Reflexión crítica y racional como base de la práctica ética: 7 participantes (**17%**);
- Relación entre ética y moral: 5 participantes (**12%**);
- La ética como compromiso con el estudiante y el aprendizaje: 4 participantes (**9%**).

Los datos indican que la capacitación contribuyó a ampliar la visión de los docentes sobre la ética en la evaluación, yendo más allá de la moral individual hacia una comprensión más sistemática y reflexiva basada en la justicia, la equidad y el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes. Los participantes comenzaron a identificar la ética como un elemento estructurante de la práctica de la evaluación y no sólo como una cuestión de intuición u opinión personal.

En una de las tareas del curso, se les solicitó que compartieran en un foro sobre algún o algunos dilemas éticos que ya enfrentaron relacionados con evaluación. A continuación, es posible observar qué tipos de dilemas compartieron los participantes.

1. Aceptación de trabajos atrasados

- Dilema entre mantener criterios de puntualidad y ser flexible ante las dificultades de los estudiantes.
- Ejemplo: aceptar un trabajo entregado atrasado con una calificación reducida o no aceptarlo en absoluto.

2. Fracaso vs. aprobación forzada

- Presión institucional para aprobar a estudiantes que no cumplen criterios mínimos.
- Preocupación por la justicia y compromiso con el proceso formativo.

3. Evaluación diferenciada para estudiantes con dificultades emocionales o psicológicas

- Decisiones sobre la adaptación de presentaciones o pruebas para estudiantes con ansiedad o fobias.
- Tensión entre equidad e igualdad en la aplicación de evaluaciones.

4. Solicitudes recurrentes de una segunda llamada con justificaciones dudosas

- Cuestionar la autenticidad de los certificados médicos o justificaciones de ausencia.
- Definición de reglas anticipadas para evitar favoritismos.

5. Dilución de calificaciones en múltiples evaluaciones

- Crítica a la sobrecarga de tareas tanto para estudiantes como para docentes.
- Duda sobre el impacto pedagógico real y el equilibrio en la calificación final.

6. Uso inapropiado de la tecnología en el aula

- Dilemas sobre el uso del celular durante clases y evaluaciones.
- Riesgos de distracción, deshonestidad y desapego.

7. Solicitudes de cambio o cancelación de evaluaciones aplicadas por otros docentes

- Preguntas sobre la legitimidad de las evaluaciones realizadas por docentes reemplazados o exdocentes.

8. Favoritismo e influencia de intereses externos

- Presiones externas (familia, coordinación, institución) para beneficiar a determinados estudiantes.

9. Autocrítica docente

- Reflexión de los docentes sobre su propia postura evaluativa, imparcialidad y posibles sesgos.

El análisis de los informes de los 49 participantes revela que los dilemas éticos vividos en el aula reflejan desafíos profundos y cotidianos a los que se enfrenta el profesorado español a la hora de realizar la evaluación. Las situaciones descritas abarcan desde decisiones sobre plazos y flexibilidad hasta cuestiones más amplias como la presión institucional, el respeto a las individualidades de los estudiantes y la coherencia entre los criterios y la equidad evaluativa. Los datos apuntan a una

creciente conciencia entre los docentes sobre la complejidad de las prácticas de evaluación, que requieren un equilibrio constante entre estándares, empatía, imparcialidad y compromiso pedagógico. Por lo tanto, existe una clara necesidad de formación y espacios de reflexión que apoyen la toma de decisiones éticas con mayor seguridad, fundamentación teórica y sensibilidad humana.

Finalmente, se hizo otra pregunta sobre ética a los participantes: “Del 1 al 5, ¿Qué tan ÉTICO te consideras (te has considerado o te considerarás) en tus procesos de evaluación?”. En realidad, los profesores antes del curso, de manera general, de acuerdo con el promedio de las respuestas, **4,63**, ya afirmaban ser bastante éticos. Tras la formación, el resultado del promedio fue de **4,69**, es decir, no hubo un cambio considerable en las respuestas. De hecho, se hace bastante complejo autoafirmarse ético o no, o en qué medida nosotros nos consideramos éticos o no; es con nuestras actitudes diarias que podemos comprobar tal hecho, como pensar bien en la toma de decisiones, en este caso, relacionadas a todos los procesos evaluativos.

5.2.17. Equidad e imparcialidad

Con respecto a los temas “equidad” e “imparcialidad” en el contexto de la evaluación, sobre el primero, se cuestionó “¿Puedes, en tus propias palabras, definir la EQUIDAD en el contexto de la evaluación?”. De un total de 47 participantes que contestaron los cuestionarios antes y después de la formación, en el Cuestionario Diagnóstico – Parte 2, 34 participantes (**72%**) contestaron “Sí” y solamente 13 (**28%**) contestaron “No”. De los que contestaron afirmativamente, obtenemos el siguiente análisis de sus respuestas.

1. Equidad como justicia adaptada a las necesidades individuales

Respuestas que resaltan la necesidad de tratar de manera desigual a los desiguales, en función de las necesidades de cada estudiante.

Extractos:

“Cada estudiante tiene necesidades específicas y capacidades diferentes. La equidad tiene esto en cuenta al evaluar a cada persona”.

“Evaluar a cada alumno según sus necesidades, sus cualidades y sus dificultades”.

2. Equidad como trato justo e imparcial

Definiciones que asocian la equidad con un sentido de justicia o imparcialidad en el acto de evaluación.

Extractos:

“Consiste en un sentido de justicia en el cual el tratamiento o forma de actuar en relación a una determinada evaluación debe basarse en el contexto de sus estudiantes”.

“Creo que es la aplicación de la justicia en todo el proceso, es decir, no utilizar dobles estándares”.

3. Equidad como igualdad de oportunidades con adaptaciones

Respuestas que apuntan a la equidad como la provisión de condiciones adecuadas para que todos demuestren sus conocimientos.

Extractos:

“Dar a cada uno recursos diferentes para que todos tengan las mismas oportunidades”.

“Asegurarse de que la evaluación sea proporcionada y apropiada a las circunstancias particulares de cada estudiante”.

4. Comprensión vaga o genérica

Respuestas que mencionan conceptos relacionados con la equidad, pero de forma poco clara, genérica o sin relación directa con la evaluación.

Extractos:

“Alineación de principios y valores que definen las elecciones sobre qué evaluar y cómo evaluar”.

“La equidad puede definirse como igualdad, la misma condición de trato”.

El análisis de las respuestas de los 34 participantes antes de la capacitación reveló los siguientes porcentajes por categoría:

- Equidad como justicia adaptada a las necesidades individuales: 13 participantes **(38%)**;
- Equidad como trato justo e imparcial: 9 participantes **(26%)**;
- Equidad como igualdad de oportunidades con adaptaciones: 8 participantes **(24%)**;
- Comprensión vaga o genérica: 4 participantes **(12%)**.

La encuesta revela que la mayoría de los docentes participantes tienen una comprensión relevante del concepto de equidad en el contexto de la evaluación, si bien no todos utilizan términos técnicos o hacen referencia a fundamentos teóricos. La noción de que la equidad implica considerar

las particularidades y necesidades de los estudiantes fue la más presente, indicando sensibilidad hacia temas de diversidad e inclusión en la práctica docente. Los datos demuestran la importancia de consolidar, a través de la educación continua, la articulación entre este conocimiento empírico y los conceptos teóricos sobre la evaluación justa y equitativa.

Posterior a la formación, en la misma pregunta, muy pocos participantes, 3 (6%), contestaron “No” y 44 (94%) contestaron “Sí”. Sobre estos, obtuvimos el siguiente análisis.

1. Equidad como justicia con consideración de las diferencias individuales

Respuestas que resaltan que ser equitativo significa garantizar un trato justo y adaptado a las especificidades de cada estudiante.

Extractos:

“La equidad es actuar según lo que es apropiado para cada persona, no actuar de la misma manera para todas las personas”.

“La equidad es tratar de manera diferente a quienes necesitan un trato diferente para que todos puedan ser tratados por igual”.

2. La equidad como adaptación de los instrumentos de evaluación

Enfatiza la adaptación de los instrumentos y procesos de evaluación a las necesidades de los estudiantes.

Extractos:

“En evaluación, la equidad está relacionada con la disponibilidad de instrumentos de adaptación según las demandas que pueda presentar un determinado estudiante, como por ejemplo adaptar una prueba para un estudiante con baja visión”.

“La equidad en la evaluación significa evaluar a los estudiantes según sus particularidades”.

3. La equidad como principio de justicia e inclusión social

Enmarca la equidad en una perspectiva más amplia, basada en principios democráticos, inclusivos y de justicia social.

Extractos:

“La equidad en la evaluación es un principio que prioriza el reparto del poder [...] promoviendo una calidad que logre justicia social para ambos”.

“La equidad es un concepto relacionado con la justicia [...] busca promover evaluaciones justas, válidas y transparentes que sigan los principios democráticos”.

El análisis de las respuestas de los 44 participantes revela una comprensión significativamente ampliada y diversificada del concepto de equidad en el contexto de la evaluación posterior a la capacitación. Las categorías muestran que:

- 28 participantes (**64%**) entienden la equidad como la justicia adaptada a las necesidades de los estudiantes;
- 10 participantes (**23%**) asocian la equidad con la adaptación de los instrumentos y métodos de evaluación;
- 6 participantes (**13%**) articulan el concepto con la justicia social y los principios democráticos.

Los datos revelan que la capacitación contribuyó efectivamente a profundizar la comprensión de la equidad entre los docentes. Hubo un avance discursivo significativo con relación a las prácticas de evaluación inclusivas, y la mayoría de los participantes reconocieron la importancia de considerar las especificidades de los estudiantes. Este movimiento refleja una tendencia hacia la consolidación de una cultura de evaluación más justa y sensible a las desigualdades educativas.

Con relación a la pregunta “Del 1 al 5, ¿cuánto consideras (has considerado o considerarás) el concepto de EQUIDAD en sus procesos de evaluación?”, el promedio de las respuestas antes de la formación fue de **4,38** y, posteriormente, **4,62**. Estos datos señalan que los profesores ya consideraban la equidad en sus procesos evaluativos y la perfeccionaron después de la formación.

Acerca del concepto de “imparcialidad”, sobre la pregunta “¿Puedes, con tus propias palabras, definir la IMPARCIALIDAD en el contexto de la evaluación?”, 13 profesores (**28%**) contestaron “No” y 34 (**72%**) contestaron “Sí”. Sobre estos, obtuvimos el siguiente análisis de sus respuestas.

1. Imparcialidad como libertad de favoritismo

Respuestas que aborden la imparcialidad como la capacidad de tratar a todos los estudiantes por igual, sin beneficiar ni perjudicar a nadie.

Extractos:

“Ser imparcial significa tratar a todos sin favoritismos. Sin tener en cuenta nuestros juicios ni nuestras preferencias personales”.

“No se trata de favorecer a unos sobre otros”.

2. Imparcialidad como uso de criterios y neutralidad

Definiciones que resaltan la necesidad de utilizar criterios objetivos y previamente definidos como forma de asegurar la imparcialidad en la evaluación.

Extractos:

“La imparcialidad en el contexto de la evaluación está relacionada con los criterios que se establecen, a través de rúbricas, por ejemplo”.

“Tener criterios transparentes de evaluación”.

3. Imparcialidad como distanciamiento de factores subjetivos

Respuestas que enfatizan la importancia de no dejarse influenciar por opiniones, sentimientos o prejuicios personales durante el proceso de evaluación.

Extractos:

“Capacidad de no involucrarse por ningún motivo, ya sea profesional, emocional o conductual”.

“Evaluar algo sin dejarse influenciar por prejuicios, opiniones personales o intereses externos”.

4. La imparcialidad como componente de la ética

Participantes que relacionan directamente la imparcialidad con la enseñanza de la ética y la justicia en el proceso de evaluación.

Extractos:

“Relacionado con el tema ético, tiene que ver con no beneficiar ni perjudicar a ningún estudiante”.

“La imparcialidad, así como la ética y la equidad, deben conferir a la evaluación un carácter libre de juicios personales”.

De los 34 participantes analizados:

- 15 (**44%**) entienden la imparcialidad como la ausencia de favoritismo;
- 9 (**26%**) se refieren a la adopción de criterios claros y objetivos;
- 7 (**21%**) señalan la necesidad de neutralidad emocional y distanciamiento de los juicios subjetivos;
- 3 (**9%**) se vinculan directamente con la ética profesional.

El análisis revela una comprensión predominante de la imparcialidad como un principio esencial para prácticas de evaluación justas. Aunque muchos participantes demuestran un dominio conceptual satisfactorio, aún hay espacio para la profundización teórica y reflexiva sobre la relación entre imparcialidad, ética y justicia educativa. Se recomienda fortalecer esta discusión a lo largo de la formación docente, ampliando la conciencia crítica sobre los impactos de las prácticas evaluativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Acercas de la misma pregunta contestada después de la capacitación, solamente 3 profesores (6%) siguieron afirmando que “No” y 44 (94%) afirmaron que “Sí”. Sobre tales respuestas, hallamos lo siguiente:

1. Imparcialidad como libertad frente al favoritismo

Definiciones que relacionan la imparcialidad con la necesidad de tratar a todos los estudiantes por igual, sin favorecer ni perjudicar.

Extractos:

“Tratar a todos los estudiantes de forma justa e igualitaria, sin favorecer ni discriminar a ninguno de ellos, promoviendo la equidad”.

“Ser imparcial consiste en no tomar partido al evaluar. Además, ser imparcial busca no favorecer a ningún estudiante ni perjudicarlo mediante implicación o resentimiento”.

2. Imparcialidad como uso de criterios y objetividad

Respuestas que resaltan la importancia de utilizar criterios claros y objetivos para garantizar una evaluación justa.

Extractos:

“Cíñete al objetivo y la rúbrica de la evaluación, dejando de lado cuestiones personales, gustos o disgustos”.

“Utilizar criterios claros y equitativos para todos”.

3. La imparcialidad como distanciamiento de los factores subjetivos

Definiciones que enfatizan la necesidad de no permitir que las opiniones, creencias o sentimientos personales interfieran en el juicio.

Extractos:

“No dejarme influenciar por mis creencias y/o lo que considero bello o feo, etc., al evaluar a un estudiante”.

“Capacidad de no involucrarse en ninguna razón [...] que interfiera en las decisiones”.

4. La imparcialidad como componente ético de la evaluación

Participantes que asocian directamente la imparcialidad con la ética y la justicia en el proceso de evaluación.

Extractos:

“La imparcialidad en la evaluación es también una forma de promover una evaluación justa”.

“La imparcialidad en el contexto de la evaluación busca evaluar a los estudiantes con base en los principios de justicia y equidad”.

5. Imparcialidad como neutralidad técnica

Respuestas que entienden la imparcialidad como una postura técnica y profesional, muchas veces en oposición al efecto halo o a los juicios personales.

Extractos:

“Evaluar el desempeño objetivamente, sin permitir que prejuicios, preferencias personales o cualquier otro factor externo influyan en el juicio”.

“Evitar el efecto halo, es decir, la tendencia a evaluar con sesgo que disminuye los logros de los alumnos que no nos provocan una emoción positiva”.

De los 44 participantes analizados:

- 16 (**36%**) entienden la imparcialidad como libertad de favoritismo;
- 10 (**23%**) enfatizan el uso de criterios objetivos;
- 9 (**20%**) destacan la necesidad de distanciarse de los factores subjetivos;
- 6 (**14%**) asocian la ética con la imparcialidad;
- 3 (**7%**) la entienden como neutralidad técnica.
-

El avance en relación con las respuestas anteriores a la formación es notorio, con mayor precisión terminológica y profundidad teórica en las definiciones. Las respuestas pasaron de una comprensión intuitiva a un enfoque más profesional y fundamentado, lo que refleja el impacto positivo de la capacitación en la comprensión del concepto de imparcialidad en el contexto de la evaluación.

Con relación a la pregunta “Del 1 al 5, ¿cuánto consideras (has considerado o considerarás) el concepto de IMPARCIALIDAD en sus procesos de evaluación?”, el promedio de las respuestas antes de la formación fue de **4,57** y, posteriormente, **4,55**. En efecto, no hubo un cambio significativo,

por lo que es posible inferir que los profesores, ya antes de la formación, consideran ser imparciales en sus procesos evaluativos y el curso fue útil para mejorar sus conceptos y reforzar sus reflexiones sobre el tema.

5.2.18. La evaluación como transformación social

Con relación a la evaluación como “factor de transformación social”, la gran mayoría de los participantes, 44 (**92%**) contestaron “Sí” para la siguiente pregunta: “¿Consideras la EVALUACIÓN COMO UN FACTOR DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL?” y “¿Por qué?”. Solamente 4 (**8%**) contestaron “No”. Con relación a las respuestas afirmativas, sigue los análisis:

1. La evaluación como instrumento de justicia y equidad educativa

Respuestas que resaltan la capacidad de la evaluación para promover la justicia social, la inclusión y la equidad de oportunidades para los estudiantes.

Extractos:

“La educación nos permite cambiar realidades, permitiendo que las personas ocupen espacios que, en teoría, sólo estarían disponibles para quienes tienen mayor poder adquisitivo”.

“La evaluación puede desempeñar un papel importante como factor de transformación social. Cuando se utiliza de forma eficaz y equitativa, [...]”.

2. La evaluación como mecanismo de avance y oportunidades sociales

Respuestas que asocian la evaluación con la posibilidad de acceder a mejores condiciones de vida, trabajo, estudio o movilidad social.

Extractos:

“Porque gracias a una evaluación puedes alcanzar tus sueños, como estudiar en una universidad extranjera, hacer un intercambio o aprobar un examen público”.

“Empecemos con el ejemplo de Enem. Es una evaluación que coloca a todos en una universidad pública, transformando así la vida de ese estudiante”.

3. La evaluación como proceso formativo y de autoconocimiento

Respuestas que resaltan el papel de la evaluación en la formación integral del estudiante y en el desarrollo de la conciencia crítica.

Extractos:

“La evaluación es un factor de transformación social porque, cuando se realiza de manera justa y eficaz, puede promover la equidad educativa [...] y preparar a las personas para participar activamente en una sociedad diversa”.

“Si la evaluación genera conocimiento, puede considerarse un factor de transformación social”.

4. La evaluación como práctica que puede reforzar o combatir las desigualdades

Respuestas que reconocen el doble potencial de la evaluación: puede promover o dificultar la transformación social, dependiendo de cómo se lleve a cabo.

Extractos:

“Creo que una evaluación justa puede fortalecer la dignidad del estudiante [...] de la misma manera que una evaluación injusta puede [...] llevarlo a desistir”.

“La evaluación tiene el poder de calificar y/o descalificar a un estudiante y esto puede o no interferir con su realidad social”.

De los 44 participantes analizados:

- 18 participantes (**41%**) entienden la evaluación como promotora de la justicia social y la equidad educativa;
- 13 participantes (**30%**) asocian la evaluación con la generación de oportunidades y movilidad social;
- 9 participantes (**20%**) lo definen como un proceso formativo y de autoconocimiento;
- 4 participantes (**9%**) reconocen su carácter ambivalente, que puede reforzar o combatir las desigualdades.

El análisis revela que los participantes entienden la evaluación como un instrumento potencial de transformación social, especialmente cuando está guiada por la justicia, la equidad y la formación integral. Sin embargo, también señalan la necesidad de que esa práctica sea cuidadosamente planificada y ejecutada para no reforzar las desigualdades. Eso resalta una comprensión avanzada del papel sociopolítico de la evaluación en la educación contemporánea.

Sobre los 4 participantes que contestaron “No”, el análisis de sus respuestas se muestra a continuación:

1. Percepción de la evaluación como un elemento técnico y limitado

Respuestas que indican una visión de la evaluación como un componente restringido del proceso educativo, sin potencial transformador en sí mismo.

Extracto:

“No creo que la evaluación tenga tanto poder. Creo que el trabajo en el aula puede ser un factor de transformación social, pero no veo cómo una parte tan pequeña en comparación con toda el aula podría tener ese poder”.

2. Falta de reflexión previa sobre la relación entre evaluación y sociedad

Respuestas que indican sorpresa o falta de conocimiento sobre la conexión entre las prácticas de evaluación y la transformación social.

Extracto:

“Nunca me detuve a pensar en la evaluación como algo social”.

3. Reconocimiento parcial de la educación como transformadora, pero sin atribución a la evaluación

Respuestas que reconocen la educación formal como transformadora, pero no consideran la evaluación como una parte significativa de este proceso.

Extracto:

“No sé si la evaluación es un factor de transformación, pero es parte de la educación formal que es un factor de transformación social”.

De los 4 participantes que respondieron “No”:

- 1 (25%) entiende la evaluación como un elemento técnico sin gran impacto social;
- 1 (25%) reveló que nunca había reflexionado sobre el tema;
- 1 (25%) reconoce la importancia de la educación, pero no atribuye este papel a la evaluación;
- 1 (25%) no proporcionó justificación.

El pequeño grupo analizado expresa una comprensión aún limitada o fragmentada del papel sociopolítico de la evaluación. Las respuestas sugieren la necesidad de una formación que problematice más profundamente la relación entre las prácticas evaluativas y la transformación social, ampliando la conciencia de los docentes sobre el potencial transformador de la evaluación en diferentes contextos educativos.

Sobre los que contestaron “Sí” tras la formación, 45 (94%) participantes de 48, el análisis de sus respuestas fue el siguiente:

1. La evaluación como práctica reflexiva y humanizadora

Respuestas que destacan la evaluación como un proceso que estimula la formación integral del sujeto, promoviendo la autonomía, el sentido crítico y el desarrollo personal.

Extractos:

“La evaluación es parte de nuestra manera de evolucionar como personas, no sólo como estudiantes de una materia”.

“La evaluación debe ser una práctica de reflexión crítica, también necesita ser humanizada y emancipadora”.

2. La evaluación como promotora de la equidad y la justicia social

Respuestas que asocian la evaluación con la reducción de desigualdades, el acceso a oportunidades y la promoción de la inclusión.

Extractos:

“La evaluación puede promover la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes”.

“Siempre priorizando la justicia y la equidad”.

3. La evaluación como diagnóstico y reorientación de la práctica docente

Respuestas que destacan la evaluación como herramienta para comprender el proceso de aprendizaje y replanificar estrategias pedagógicas.

Extractos:

“La evaluación es una herramienta pedagógica para pensar en las próximas acciones”.

“A través de la evaluación podemos fomentar actitudes, objetivos [...] o socavarlos todos”.

4. La evaluación como instrumento de movilidad y reconocimiento social

Respuestas que apuntan a la evaluación como camino hacia la promoción personal, el acceso a los estudios, al mercado laboral y la mejora de la vida.

Extractos:

“Puede significar acceso a oportunidades de estudio y trabajo”.

“Establece una posibilidad, ya sea de progreso, de estancamiento o de desvío de ruta”.

De los 45 participantes que respondieron afirmativamente:

- 18 (**40%**) destacaron la evaluación como una práctica reflexiva y humanizadora;
- 12 (**27%**) como promotor de la equidad y la justicia social;
- 8 (**18%**) como instrumento de redireccionamiento diagnóstico y pedagógico;
- 7 (**15%**) como herramienta de movilidad y reconocimiento social.

El análisis destaca un avance significativo en el discurso de los participantes sobre el papel transformador de la evaluación. La mayoría no sólo reconoce la importancia del acto de evaluación, sino que lo asocia con principios de justicia, reflexión crítica, autonomía estudiantil y transformación social. Esos datos indican una comprensión más amplia alineada con las perspectivas contemporáneas de una evaluación emancipadora y contextualizada. Sobre los 3 (**6%**) participantes que contestaron “No”, solamente uno de ellos contestó “No” en ambos los cuestionarios (los otros contestaron primeramente “Sí” y posteriormente “No”, pero no contestaron el porqué). Sobre tal participante, él afirma que “A pesar de todo lo estudiado hasta ahora y reconociendo la importancia de la evaluación, creo que ella por sí sola no tiene el poder de transformar. Creo que la educación es transformadora y la evaluación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Finalmente, con respecto a la pregunta “Del 1 al 5, ¿cuánto consideras (has considerado o considerarás) la EVALUACIÓN COMO FACTOR DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL en sus procesos de evaluación?”, no hubo un cambio considerable, de **4,56** a **4,58**. Es posible inferir que los participantes ya reconocían el poder de la evaluación de transformar nuestra sociedad y tal pensamiento fue intensificado con la formación y se supone que a causa de eso se dispusieron a la formación propuesta por esta investigación.

5.2.19. Instrumentos de evaluación

Con relación al penúltimo tema analizado, “instrumentos evaluativos”, se les preguntó “¿Qué INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN utilizas (has utilizado o utilizarás) en tus procesos de evaluación?”. A continuación, una lista de los mencionados por los 47 participantes que contestaron el formulario diagnóstico y, posteriormente, de autopercepción.

- Pruebas escritas (tradicionales, de ensayo, objetivas, de opción múltiple)
- Exámenes orales
- Seminarios
- Obras escritas y temáticas

- Presentaciones orales (individuales, grupales, video)
- Producción de textos (redacción, resumen, ensayo)
- Producción oral (diálogos, dramatizaciones, debates)
- Cuestionarios
- Listas de ejercicios
- Proyectos interdisciplinarios
- Mapas mentales y conceptuales
- Podcast, vídeos y producciones audiovisuales
- Obras de teatro, maquetas y exposiciones
- Carteras
- Dinámica de grupo
- Simulaciones de situaciones reales
- Entrevistas
- Observación directa y procedimental
- Autoevaluación
- Revisión por pares
- Encabezados
- Herramientas digitales (formularios de Google, Duolingo, plataformas educativas)
- Cuestionarios y juegos
- Producción de materiales didácticos
- Ferias temáticas (culturales, científicas, nacionales)
- Glosarios e investigaciones de campo

Esos instrumentos reflejan una amplia gama de prácticas que articulan diferentes habilidades lingüísticas (comprensión oral y escrita, producción oral y escrita) y demuestran un intento creciente de integrar métodos de evaluación más contextualizados, participativos y diversificados, más allá de la evaluación sumativa tradicional.

Tras el curso, se les consultó “Después de todo lo visto en este curso, ¿hay algún INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN o TÉCNICA DE PREPARACIÓN DE MATERIALES que no conocías o nunca habías utilizado y empezarás a utilizar?”. De los 47 participantes, 18 (**38%**) contestaron que “No”, pero 29 (**62%**) afirmaron que “Sí”. Sobre lo que el curso aportó a los participantes, obtuvimos lo siguiente:

Instrumentos de Formación y Reflexión:

- Portfolio
- Rubricas
- Redacción guiada
- Matriz de referencia
- Recuperación con consulta

Instrumentos creativos y expresivos:

- Parodia
- Obra de teatro
- Maqueta
- Ensayo
- Música
- Rueda de conversación

Instrumentos culturales e interactivos:

- Feria de ciencias
- Feria campestre

Instrumentos Tecnológicos y Multimodales:

- Podcast
- Videojuegos
- Evaluación escrita alternativa en grupos de discusión (por ejemplo, conclusión escrita para quienes no participan oralmente)

Técnicas y herramientas para elaborar objetos:

- Técnicas de matriz de referencia ENEM
- Técnicas del INEP para la formulación de ítems
- Establecer distractores
- Reglas para la construcción de ítems (por ejemplo, evitar palabras como “siempre”, “nunca”, “todas las anteriores”)

Se puso de relieve el interés por diversificar los instrumentos y muchos docentes mencionaron la intención de incorporar nuevos formatos como podcasts, obras de teatro y portfolios.

En un foro, se les solicitó que nombraran instrumentos evaluativos que llevaron a cabo experiencias exitosas. El resultado sigue adelante:

1. Proyectos temáticos interdisciplinarios

Gira gastronómica, Feria del País y Simulación de la Asamblea del Mercosur se utilizaron para integrar contenidos culturales, habilidades lingüísticas y expresión oral y escrita.

2. Uso de tecnología digital

Se utilizaron podcasts, vídeos y formularios de Google para facilitar la evaluación de la comprensión auditiva y la expresión oral en entornos más acogedores.

3. Evaluación creativa y colaborativa

La producción de fotonovelas, glosarios, portafolios digitales y guiones de presentaciones orales permitió a los estudiantes aplicar los conocimientos de forma práctica, crítica y colaborativa.

4. Instrumentos basados en situaciones reales

Se utilizaron actividades como “El Desafío” (situaciones-problema), simulación de entrevistas, resolución de desafíos utilizando el imperativo y elaboración de currículos para evaluar el uso funcional del idioma.

5. Rúbricas y retroalimentación formativa

Las experiencias resaltaron la importancia de rúbricas claras y retroalimentación positiva en la evaluación, promoviendo la equidad y el compromiso de los estudiantes.

Esas experiencias revelan una búsqueda de estrategias de evaluación innovadoras, centradas en el estudiante y contextualizadas, que promuevan su compromiso, protagonismo y desarrollo integral. Se pone un fuerte énfasis en la integración de las cuatro habilidades lingüísticas, en la adaptación a las realidades de los estudiantes y en valorar el proceso de evaluación como formativo e inclusivo.

5.2.20. Herramientas digitales

A partir de las respuestas de 47 participantes para la pregunta “¿Qué HERRAMIENTAS DIGITALES (sitios web, aplicaciones, plataformas digitales...) relacionadas con la educación conoces?”, fue posible identificar una amplia variedad de herramientas digitales conocidas y/o utilizadas en el contexto educativo. A continuación, se muestra la lista consolidada, agrupando las herramientas mencionadas:

1. Sitios web y plataformas especializadas

- Profesor De Ele
- MarcoELE
- Instituto Cervantes
- Español gratis
- Read.es
- Tuportugués
- Lectulandia
- Quijote digital
- Bolígrafo de grado
- Español en línea
- LaclasedELE
- LápizdeELE

2. Entornos Virtuales y Plataformas Educativas

- Google Classroom
- Moodle
- Equipos de Microsoft
- Edmodo
- ELO
- Extensión AVA
- Plataformas de libros didácticos

3. Aplicaciones de gamificación y evaluación

- Kahoot
- Quizizz
- Quizur

- Wordwall
- Mentimeter
- Nearpod
- LearningApps
- Plickers
- Evalbee
- Stripcreator

4. Herramientas de creación de presentaciones y contenidos

- Canva
- Genially
- Padlet

5. Canales de medios, podcasts y audio

- YouTube
- Varios podcasts
- Vocaroo

6. Herramientas de traducción y diccionarios

- RAE (Real Academia Española)
- Reverso
- Reverso.context
- Linguee
- Lingolia
- Traductor de voz

7. Herramientas de producción y compartición

- Formularios de Google
- Documentos de Google
- Sitios web de periódicos y revistas
- Sitios web de literatura
- Hojas de cálculo y cuestionarios

8. Otras aplicaciones y funciones

- LyricsTraining
- Scratch
- Livemocha
- Ari (Plataforma de enseñanza de idiomas del Gobierno de Paraná - Brasil)

Esta diversidad demuestra que los participantes tienen contacto con diversas tecnologías aplicables a la enseñanza del español como lengua adicional, con énfasis en herramientas dirigidas a la gamificación, la comunicación oral, la producción textual y el uso de materiales auténticos.

Después del curso, incluso sobre informes que los participantes compartieron sobre herramientas digitales en un foro, se preguntó “Después de todo lo visto en este curso, ¿hay alguna HERRAMIENTA DIGITAL que no conocías?”. De los 47 participantes, solamente 8 (17%) contestaron que “No”, pero 40 (83%) afirmaron que “Sí”. De estos, siguen las herramientas que el curso les aportó.

1. Plataformas educativas y repositorios de actividades

- Wordwall
- Liveworksheets
- LearningApps
- Profedele.es
- Bom Espanhol
- Racha Cuca
- Kahoot
- Quizlet
- Google Classroom
- Google Forms
- Google Drive
- Moodle

2. Aplicaciones y cuestionarios de gamificación

- Quiz
- Quizizz
- Mentimeter
- LingoClip
- Quizur

3. Creación de contenidos y materiales didácticos

- Canva
- Venngage
- Fábrica de Aplicativos
- Lyricstraining
- FakeWhats
- Pixton
- HagáQué

4. Diccionarios e pronunciación

- WordReference
- Forvo

5. Aprendizaje de idiomas

- Duolingo
- Rosetta Stone
- FluentU
- Tandem
- Teletandem

6. Otros recursos mencionados

- Sitios de Karaoke
- Podcasts educativos
- YouTube (para videos didácticos)
- Gencraft (IA para generar imágenes didácticas)

A partir de las respuestas de los 48 participantes, se observó un repertorio diverso de herramientas digitales utilizadas en el contexto educativo. La mayoría de los participantes demostraron familiaridad con plataformas interactivas como Wordwall, Kahoot y Google Forms, así como con herramientas específicas para la enseñanza del español, como Profedeles y Lyricstraining. También hubo una creciente incorporación de recursos orientados a la gamificación y la creación de contenidos visuales, como Canva y Quizizz. Tras el curso, muchos participantes conocieron nuevas herramientas, ampliando significativamente su abanico de posibilidades pedagógicas, lo que pone de

manifiesto el impacto positivo de la formación. Esta ampliación del repertorio tecnológico contribuye directamente a prácticas de evaluación más dinámicas e inclusivas alineadas con las demandas contemporáneas de la educación en más idiomas.

Y finalmente, les fue preguntado “Del 1 al 5, ¿qué tanto consideras (has considerado o considerarás) el uso de HERRAMIENTAS DIGITALES en tus procesos de evaluación?”. El promedio de las respuestas antes de la capacitación fue de **4,29**, ya después, fue de **4,35**. Hubo, de hecho, poco incremento en las respuestas porque los participantes ya demostraban poseer bastante conocimiento sobre herramientas digitales, tanto para actividades y/o tareas como para instrumentos evaluativos.

5.3. Retroalimentación general del curso

Acerca de la percepción de los participantes sobre el curso, se les preguntó “En general, ¿crees que el curso fue provechoso?”, **100%** de los participantes contestaron que “Sí”. También les fue cuestionado “¿Por qué?” y obtuvimos las siguientes motivaciones:

1. Ampliación de conocimientos teóricos y conceptuales

Respuestas que resaltan el aprendizaje de conceptos fundamentales que no habían sido cubiertos en la formación inicial de los participantes, como TCT, TRI, ética, criterios, rúbricas, etc.

Extractos:

“Nunca sobra información. Hay temas en los que trabajamos y no sabíamos el nombre correcto, como TCT o TRI”.

“El curso me trajo reflexiones importantes a las que no tuve acceso a lo largo de mi formación”.

2. Reflexión sobre la práctica docente y el desarrollo profesional

Respuestas que informan sobre cambios en la forma en que se ve el propio trabajo pedagógico y la intención de aplicar el aprendizaje en la práctica.

Extractos:

“Fue muy práctico y, a medida que estudiaba, traté de aplicarlo en el aula, como es el caso de las rúbricas, ahora siempre las estoy usando”.

“He reflexionado varias veces sobre mi práctica como docente”.

3. Actualización y profundización de contenidos ya conocidos

Participantes que mencionan revisar contenidos previamente estudiados, pero ahora con mayor profundidad y sistematización.

Extractos:

“Revisé contenidos que ya había visto y que no recordaba bien”.

“Revisé conceptos que había visto hace mucho tiempo, aprendí conceptos nuevos”.

4. Contacto con experiencias y perspectivas de otros docentes

Respuestas que valoran el intercambio de experiencias en los foros y las aportaciones de los compañeros durante el curso.

Extractos:

“Leer las respuestas de los colegas en los foros fue importante para conocer otras experiencias”.

“Disfruté aprendiendo sobre las experiencias de otros colegas de la misma área”.

5. Formación necesaria y relevante para la enseñanza de idiomas

Respuestas que resaltan la importancia de que este tipo de formación esté presente en los títulos de grado y en la formación continua del profesorado.

Extractos:

“Cada carrera universitaria debería tener un curso como este”.

“Sugiero que este curso podría ser una disciplina o una especialización”.

El análisis de las respuestas muestra que los participantes encontraron el curso extremadamente beneficioso. Cabe destacar que 18 participantes (**37%**) reportaron una expansión significativa del conocimiento conceptual, mientras que 14 (**29%**) enfatizaron la reflexión y el cambio en la práctica docente. Otros 9 participantes (**18%**) destacaron la profundización de contenidos ya conocidos, 5 (**10%**) valoraron el intercambio de experiencias entre docentes y 3 (**6%**) destacaron la necesidad de cursos como éste en la formación docente.

Específicamente sobre LEL, les fue solicitado que contestaran: “Del 1 al 5, ¿cuánto crees que este curso te está ayudando o te ayudará en su literacidad en evaluación?”. El promedio de las respuestas fue **5**, es decir, la formación, de hecho, contribuyó para la LEL de los profesores. ¿También solicitamos que explicaran “¿De qué manera?” y obtuvimos el siguiente análisis:

1. Aplicación práctica de conocimientos y herramientas (instrumentos, criterios y rúbricas)

Participantes que indicaron que el curso proporcionó herramientas prácticas, como instrumentos de evaluación, criterios claros, rúbricas y retroalimentación.

Extractos:

“El curso contribuirá a todo mi proceso de evaluación: aplicación de diferentes instrumentos, consideración de los distintos tipos de inteligencia y búsqueda de la equidad”.

“Aplicación de las técnicas y conceptos discutidos aquí”.

2. Ampliar la comprensión teórica de la evaluación y LEL

Participantes que destacaron la profundización teórica, nuevos conceptos y autores y la ampliación de la noción de LEL.

Extractos:

“Aprendí muchos términos que nunca antes había escuchado y descubrí áreas de conocimiento completamente nuevas”.

“El curso me ayudó a explorar algunos temas sobre los que no tenía mucho conocimiento”.

3. Desarrollo de la conciencia crítica sobre el papel social de la evaluación

Participantes que indicaron una reflexión crítica sobre la evaluación como una práctica ética, transformadora y socialmente comprometida.

Extractos:

“Necesitamos cada vez más formar estudiantes críticos y sensibles”.

“Entender la evaluación de forma humana y como instrumento de transformación social”.

4. Mejora de la práctica docente y seguridad en el desempeño profesional

Participantes que mencionaron mayor seguridad, claridad o motivación para aplicar los conocimientos adquiridos en sus prácticas docentes.

Extractos:

“Ahora tendré más seguridad y comprensión de lo que estoy haciendo”.

“Darme recursos para mejorar mi práctica docente”.

5. Reflexión sobre la propia práctica y cambio de actitud

Participantes que enfatizaron una transformación personal, cambio de perspectiva, mayor autorreflexión y una postura crítica sobre su práctica.

Extractos:

“Me hizo reflexionar sobre mi práctica y con eso siempre buscaré mejorar”.

“Estaba realmente preocupada por la inclusión y la equidad”.

El análisis de las respuestas revela que la mayoría, 18 participantes (**37%**) destacó la aplicación práctica de los conocimientos, mientras que 11 (**22%**) destacó la ampliación teórica. También fueron recurrentes la conciencia crítica sobre el papel de la evaluación en la respuesta de 8 participantes (**16%**), la mejora de la práctica docente en 7 participantes (**14%**) y la transformación de la actitud profesional en 5 participantes (**10%**).

Con relación a la pregunta “¿Podrías informarnos sobre algún cambio en su práctica de evaluación como resultado de este curso? Si es así ¿cuál o cuáles?” tuvimos lo siguiente:

1. Mayor uso y sistematización de encabezados

Respuestas que indican la adopción o intensificación del uso de rúbricas como herramienta de evaluación.

Extractos:

“Sí, a partir del curso comencé a adoptar las rúbricas de forma más sistemática [...]”.

“Empecé a usar rúbricas para todo, porque me facilita mucho el trabajo”.

2. Diversificación y mejora de los instrumentos de evaluación

Informes sobre la ampliación o cualificación de los instrumentos utilizados, con la inclusión de nuevos formatos (proyectos, listas de cotejo, cuestionarios digitales, etc.).

Extractos:

“Sí, los criterios de evaluación y la diversidad de instrumentos de evaluación”.

“Diversificación de instrumentos y utilización de matriz de corrección de manera sistemática”.

3. Mayor conciencia de la evaluación ética, equitativa y reflexiva

Cambios que implican adoptar una postura más justa, más ética y consciente respecto al impacto social de la evaluación.

Extractos:

“Planificar evaluaciones justas y equitativas, brindando a los estudiantes condiciones reales [...]”.

“La ética, la imparcialidad y la equidad también fueron temas que realmente me llamaron la atención durante el curso [...]”.

4. Mejora del uso de la retroalimentación evaluativa

Respuestas que indican progreso en la forma en que se brinda retroalimentación a los estudiantes, con mayor claridad, sistematicidad o enfoque en el desarrollo.

Extractos:

“Empecé a ser más cuidadosa con la retroalimentación que les daba a los estudiantes, intentando destacar aún más los aspectos positivos [...]”.

“La aplicación de las rúbricas [...] facilitó aún más la retroalimentación a mis alumnos [...]”.

5. Valorar la evaluación formativa y humanizada

Participantes que comenzaron a ver la evaluación como un proceso continuo y formativo, más sensible a la individualidad de los estudiantes.

Extractos:

“La evaluación debe hacerse con mucho cuidado, de forma humana y justa [...]”.

“Uno de los principales cambios [...] fue priorizar un enfoque más formativo e inclusivo en la evaluación [...]”.

6. Integración de tecnologías digitales y nuevas herramientas

Participantes que manifestaron el uso o mayor atención al uso de herramientas digitales, como Kahoot, plataformas, rúbricas digitales, etc.

Extractos:

“Sí, con el objetivo de diversificar los instrumentos [...] realicé una evaluación diagnóstica utilizando Kahoot”.

“Estoy usando más herramientas digitales”.

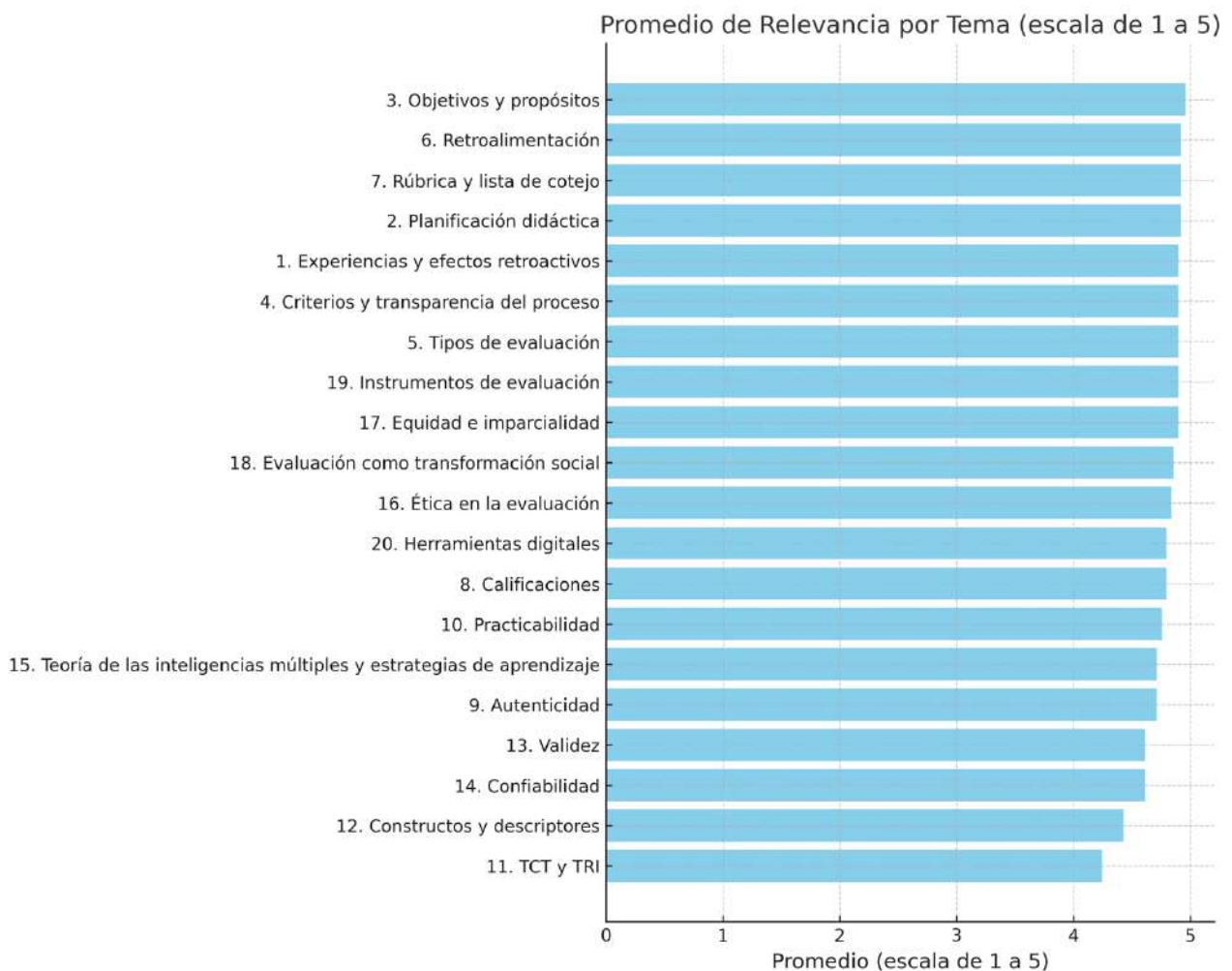
El análisis de las respuestas de los 49 participantes reveló cambios significativos en sus prácticas de evaluación después del curso. La categoría más mencionada fue el uso sistemático de rúbricas (19 participantes – **39%**), seguida de la diversificación de los instrumentos de evaluación (11 participantes – **22%**) y la ampliación de la conciencia ética y equitativa (7 participantes – **14%**). Otros cambios incluyen un mejor uso de la retroalimentación (6 participantes – **12%**), la valoración

de la evaluación formativa (4 participantes – 8%) y la integración de tecnologías (2 participantes – 4%).

Finalmente, sobre la relevancia de los temas abordados de acuerdo con los participantes, podemos verificar en la Figura 35 el análisis de los promedios de las respuestas, de 1 a 5:

Figura 35

Relevancia de los temas según los participantes



Nota: Elaboración propia.

Podemos inferir sobre la Figura 35 que, para los participantes, los temas más relevantes fueron de los Bloques 1, 3 y 4 que involucraron: evaluación y salón de clase; evaluación y sociedad y la parte práctica del curso. Los cuatro temas del Bloque 4 – Evaluación y psicometría fueron los con menos relevancia para ellos.

Acorde a la pregunta “¿Qué crees que se podría mejorar?”. El análisis de las respuestas se dio de la siguiente forma:

1. Satisfacción general con el curso (n = 9 | 18%)

Participantes que manifiestan no tener sugerencias de mejora, manifestando plena satisfacción con el curso.

Extractos:

“Nada. ¡Así está todo bien!”

“¡Un curso muy bien planificado, solo elogios!”.

2. Deseo de clases más sincrónicas o reuniones interactivas (n = 6 | 12%)

Solicitud de actividades sincrónicas o mayor interacción con el docente y compañeros.

Extractos:

“Sería genial si hubiera clases sincrónicas”.

“Creo que podría tener algunas (pocas) reuniones sincrónicas”.

3. Variedad en formatos de actividades y cuestionarios (n = 6 | 12%)

Sugerencia de diversificar actividades y tipos de preguntas.

Extractos:

“Las actividades eran siempre las mismas preguntas”.

“Los cuestionarios podrían variar un poco en su formato”.

4. Dinamismo y recursos visuales en las videoclases (n = 4 | 8%)

Recomendaciones para hacer más atractivas las videoclases, utilizando imágenes y menos lectura de diapositivas.

Extractos:

“Los videos con la lectura de diapositivas se volvieron cansadores”.

“Las clases en vídeo podrían ser más dinámicas”.

5. Carga horaria y número de actividades (n = 4 | 8%)

Notas sobre la alta demanda del curso en relación a la carga horaria reportada o el número de cuestionarios.

Extractos:

“La carga de trabajo no es compatible con la realidad”.

“Reducir el número de cuestionarios”.

6. Profundización de temas específicos (n = 4 | 8%)

Deseo de profundizar en temas como los instrumentos de evaluación y la evaluación en lenguas extranjeras.

Extractos:

“El tema de los instrumentos de evaluación podría explorarse más a fondo en el idioma extranjero”.

7. Propuesta de una segunda etapa del curso (n = 3 | 6%)

Sugerencia de continuación o división del curso en módulos avanzados.

Extractos:

“Me gustaría mucho que hubiera una segunda parte de este curso”.

8. Dificultades técnicas o de navegación (n = 2 | 4%)

Comentarios sobre el formato de las actividades de divulgación y la organización del entorno virtual.

Extractos:

“Pensé que me había perdido las primeras actividades y casi me rendí”.

9. Otras sugerencias específicas (n = 3 | 6%)

Incluyen recomendaciones sobre el uso de herramientas digitales, inclusión de trabajos finales e inserción de ejemplos visuales en clases.

Extractos:

“Si es posible, enseñe a trabajar con algunas herramientas tecnológicas”.

“Podríamos hacer un proyecto final, como un plan de enseñanza”.

Las respuestas muestran que la mayoría de los participantes se mostraron satisfechos con el curso, pero también señalaron aspectos específicos que podrían mejorarse. Las sugerencias más comunes se centran en diversificar las actividades, aumentar la interacción sincrónica y dinamizar las video clases. También hubo interés en profundizar en contenidos específicos, como los instrumentos de evaluación y la relación con la enseñanza de lenguas adicionales. Esas observaciones proporcionan un apoyo relevante para mejorar futuras ediciones del curso, reafirmando el valor de la escucha activa en el proceso de formación.

Finalmente, los datos recopilados evidencian que el curso cumplió eficazmente su propósito de promover la LEL, generando transformaciones tanto conceptuales como prácticas en la actuación docente. La diversidad de respuestas revela una apropiación crítica y reflexiva de los contenidos, lo que refuerza la necesidad de una formación continua centrada en la justicia, la claridad y la sensibilidad pedagógica, con un enfoque ético y transformador en la enseñanza de lenguas. A continuación, serán expuestas las conclusiones y las discusiones de esta investigación en que los objetivos serán retomados, además de sintetizar los resultados obtenidos en este capítulo.

Capítulo VI – Conclusiones y discusiones

Este capítulo tratará de retomar los resultados de esta investigación a modo de conclusión. Para tal, necesitamos reanudar los objetivos de esta investigación: 1. Diagnosticar los saberes sobre LEL del profesorado de ELA de Brasil; y 2. Investigar el impacto de un curso MOOC para profesores de ELA de Brasil sobre LEL.

Con relación al Bloque 1 – Evaluación y Salón de Clase, específicamente sobre **experiencias con evaluación**, fue posible constatar que aspectos como la retroalimentación y los criterios claros ofrecen experiencias positivas para los estudiantes; mientras que la falta de criterios y de transparencia del proceso evaluativo, la evaluación punitiva y la presión emocional pueden ocasionar experiencias negativas.

En cuanto a compartir experiencias evaluativas entre sus colegas de profesión, con relación a los cambios anteriores y posteriores a la formación, los participantes pasaron de una visión centrada en experiencias individuales a un enfoque más colectivo; fue posible percibir una mayor valoración del intercambio de experiencias como herramienta de autoevaluación; el intercambio de experiencias fue percibido como una oportunidad para ampliar métodos y prácticas de evaluación; y, por último, para algunos participantes, compartir experiencias no sustituye los estudios formales.

Sobre **planificación didáctica**, antes de la formación, los participantes ya eran conscientes de la importancia de la planificación, pero el curso contribuyó al incremento de la reflexión sobre el tema, lo que fue posible constatar analizando las respuestas de antes y después de la formación. La planificación ya no es tenida como una simple hoja de ruta, sino como instrumento de previsión. Llegaron a comprender que la planificación debe empezar en el inicio del proceso; que la planificación no es algo fijo, sino que funciona como una herramienta de seguridad y previsibilidad. La planificación pasó a ser considerada esencial para un proceso de aprendizaje significativo.

Con respecto a planificar los procesos evaluativos, hubo un aumento en la percepción de los participantes sobre la importancia de tal hecho antes y después del curso. A propósito del desarrollo de un plan de clase, fue posible percibir puntos positivos y aspectos que mejorar, pero después de la formación. Detectamos varios puntos positivos, como objetivos bien estructurados, materiales de apoyo muy bien elegidos e interdisciplinariedad orientada a fortalecer la contextualización de los contenidos. Sobre lo que necesitaría mejorar, tenemos la necesidad de objetivos más específicos, más diversificación de los materiales y recursos, la evaluación acorde los objetivos y mayor anticipación a las dificultades.

Acercas de **objetivos y propósitos**, todos los participantes, incluso antes de la formación, ya consideraban importantes para un proceso e instrumentos evaluativos tener objetivos y propósitos,

pero la capacitación pudo ampliar la visión de los participantes sobre tales aspectos. Antes de la formación poseían una perspectiva general de la importancia de los objetivos, con respuestas vagas y superficiales. Después de la formación, pasaron a ver los objetivos como estructuradores de la planificación, relacionaron los objetivos con un plan de clase coherente, diferenciaron tipos de objetivos con mayor precisión, reconocieron los objetivos como impulsores de la enseñanza y la evaluación, e incluyeron los objetivos como indicadores y facilitadores de la evaluación. En resumen, hubo un incremento en las respuestas de los participantes sobre establecer objetivos y propósitos para sus procesos de evaluación.

En cuanto a **criterios y transparencia del proceso evaluativo**, 98% de los profesores ya los consideraban importantes incluso antes de la formación. La evolución de los discursos, antes y después de la capacitación, fue perceptible en las respuestas. Antes, el pensamiento se centraba en la insatisfacción estudiantil, respuestas vagas que responsabilizaban a los alumnos, percepción puramente emocional de la evaluación, vistos como algo del punto de vista personal y una visión centrada en la organización docente. Después de la formación, pasaron a considerar los criterios y la transparencia del proceso evaluativo con una perspectiva más profunda de la necesidad de criterios claros para garantizar la equidad, cómo la transparencia de los criterios impacta directamente en la autonomía del estudiante, comprensión estructurada del papel de los criterios en la reducción de la ansiedad y la evaluación vista como un proceso formativo, comprensión técnica sobre cómo los criterios contribuyen para construir competencias y habilidades y una comprensión más refinada de la relación entre evaluación y currículo.

En referencia a los criterios que establecen los docentes, ellos presentaron un conjunto considerable de criterios de evaluación, aunque algunos participantes demostraron confundir criterios con instrumentos de evaluación. Sobre la pregunta sobre considerar establecer criterios para los instrumentos evaluativos y considerar un proceso evaluativo transparente, también hubo un aumento en las respuestas de los participantes.

Con respecto a los **tipos de evaluación**, fue el tercer tema, juntamente con material y evaluación auténticos, con más impacto positivo en la formación de los profesores. Antes de la formación, ya conocían los siguientes: diagnóstica, formativa, sumativa, autoevaluación, evaluación por pares y otros modelos de evaluación. Es decir, gran parte de los participantes ya poseían, antes de la formación, buena comprensión sobre los principales tipos de evaluación. No obstante, presentaron algunas dificultades conceptuales, como confusión entre la diagnóstica y la formativa; siguieron confundiendo instrumentos de evaluación y tipos de evaluación; la autoevaluación y la evaluación por pares fueron poco mencionadas. Después de la formación, fue posible inferir que los participantes ampliaron su repertorio de tipos de evaluación, alcanzaron mayor conciencia crítica

sobre la importancia de la evaluación y mayor diferenciación entre instrumentos evaluativos y tipos de evaluación. En conclusión, el curso impulsó un cambio significativo en el discurso de los profesores.

Acerca de la **retroalimentación**, antes de la formación, los profesores ya tenían conciencia sobre la importancia de la retroalimentación en un proceso evaluativo y en sus justificaciones. Fue posible inferir que la consideran algo fundamental y que aporta muchos beneficios para el alumnado, como motivarlos o promover su autonomía, además de funcionar como una herramienta para ajustar la práctica docente. Con relación a las formas que ofrecen retroalimentación, se notó un cambio entre las respuestas antes y después del curso, pues pasaron de una comprensión más superficial centralizada en las calificaciones a una visión ampliada de la retroalimentación como una herramienta formativa.

Un avance percibido en la LEL de los participantes, aún sobre retroalimentación, fue el fomento de la reflexión sobre su importancia. De acuerdo con la comparación de antes y después de la percepción de los profesores sobre la retroalimentación, los docentes, posteriormente, interiorizaron la importancia de ofrecer retroalimentación a sus estudiantes, así como la importancia —la cual aumentó considerablemente— de que los alumnos tengan la oportunidad de ofrecer ellos su retroalimentación al profesor, como una manera de reflexionar sobre su propia práctica.

Con relación a **rúbricas y listas de cotejo**, comparando el promedio de las respuestas objetivas y las respuestas subjetivas anteriores y posteriores a la formación, fue el tema que más contribuyó para la LEL de los participantes. Más de la mitad de los profesores contestaron que no sabían de lo que se trataban las rúbricas y casi todos contestaron que no tenían conocimiento sobre listas de cotejo. Después de la formación, los participantes comprobaron haber comprendido qué son las rúbricas y listas de cotejo, así como sus funcionalidades.

Sobre las **calificaciones**, cerca de la mitad de los participantes contestaron afirmativamente sobre su importancia antes y después de la formación. Algo considerado curioso fue que los demás participantes, aunque contestaron combinaciones diferentes, exponen justificaciones plausibles, pues la calificación en nuestra sociedad sigue siendo utilizada con fines que pueden ser cuestionados.

Acerca de **materiales y evaluaciones auténticos**, junto con los tipos de evaluación, fue el tercer tema que más aportó a los participantes. Al principio, de los que contestaron que conseguirían definir materiales y evaluaciones auténticos, solamente pocos participantes ya mostraban una comprensión adecuada. Después de la formación, casi todos demostraron una comprensión consolidada de los términos, además de la atención al enfoque comunicativo de la lengua.

El concepto de **practicidad/practicabilidad**, de acuerdo con los análisis, fue el segundo que más aportó a la formación de los participantes. Solamente un tercio de los participantes afirmó saber

qué significaba tal término. De esos, menos de la mitad demostró una comprensión adecuada. Después de la formación, casi la totalidad de los participantes comprendió de manera consolidada la relación de practicidad con tiempo y viabilidad de recursos, además de considerar la importancia de la practicidad como algo importante para la eficiencia y la organización del trabajo docente. Hubo también un gran incremento en la percepción de los participantes sobre considerar tal definición para sus procesos evaluativos, de hecho, de realizar solamente lo que es posible dados determinados contextos y con relación a la disponibilidad de tiempo.

A continuación, se abordará el Bloque 2 - Evaluación y Psicometría. Con relación al primer tema, **Teoría Clásica de los Test (TCT)** y **Teoría de Respuesta al Ítem (TRI)**, menos del 20% de los participantes contestaron saber sobre tales teorías. Gran parte de los profesores manifestaron una comprensión adecuada, parcial y general de los términos después de la formación, sin embargo, algunos pocos participantes dieron definiciones vagas o no supieron contestar.

Acerca de los **constructos** y **descriptores**, antes del curso, solamente cerca de un tercio de los participantes contestaron saber describir *constructo*, y de esos participantes, aproximadamente la mitad presentó comprensiones parciales o conceptualmente incorrectas. Después de la formación, pocos docentes siguieron afirmando no conseguir definirlo, pero de los que contestaron afirmativamente, gran parte evidenció comprensión adecuada o parcial, frente a una minoría que contestó de forma metafórica o no contestó. En cuanto a los descriptores, antes de la formación, cerca de la mitad ya estaba familiarizada con el término, pero definieron los descriptores como habilidades que se espera de los alumnos, sin detalles técnicos o mostrando una comprensión parcial. Después del curso, más del 80% afirmó conseguir definir tal término, presentando comprensión adecuada o parcial de lo que significan los descriptores.

Tratándose de **validez**, un poco más de la mitad de los participantes contestó que no conseguirían definir tal término. Posteriormente, casi un 90% contestó que podrían y evidenció comprensión consistente, definiciones que enfatizan la utilización de los resultados obtenidos y relacionada a criterios definidos. Es decir, hubo un incremento en la LEL de los participantes con relación a la validez en procesos evaluativos.

El último tema sobre evaluación y psicometría fue **confiabilidad/fiabilidad**. El número de participantes que afirmaron conseguir definir el término fue bastante equilibrado. De los que contestaron positivamente, más de la mitad logró definirla correctamente o la asoció a la transparencia y equidad en la evaluación, pero de forma limitada. Después de la formación, la mayor parte de los profesores logró demostrar una comprensión clara y consistente del concepto y mencionó correctamente las dimensiones inter e intraevaluador, es decir, hubo una mejora cualitativa en las respuestas.

En el penúltimo bloque, Evaluación y Sociedad, fueron abordados **Teoría de las Inteligencias Múltiples**, juntamente con **estrategias de aprendizaje**. Un poco más de la mitad de los profesores afirmaron conocer tal teoría antes de la formación, pero en las definiciones dadas, solamente un poco más de la mitad presentó una comprensión adecuada. Después del curso, los profesores, casi en su totalidad, contestaron afirmativamente conseguir definir tal teoría, por lo que hubo un avance significativo en sus respuestas. Sobre las *estrategias de aprendizaje*, gran parte de los participantes ya estaban familiarizados con el tema. La mayoría mostraba una comprensión coherente, teniéndolas como herramientas que auxilian en el proceso educativo. Después de la formación, la mayoría demostró comprender las estrategias como acciones intencionales y como algo individualizado en que los docentes podemos servir de mediadores.

Con relación a la **ética en la evaluación**, por tratarse de un concepto ya difundido en nuestra sociedad, la mayor parte de los profesores contestaron que conseguirían definirla. En ese caso, no hubo respuestas incorrectas o vagas, solamente con perspectivas distintas, como relación con justicia e imparcialidad o con el compromiso y responsabilidad docente. Después de la formación, la visión de los participantes fue más allá de la perspectiva meramente moral e individual y se volvió una comprensión más sistemática, de justicia y equidad. Sobre dilemas éticos vivenciados por ellos, se destacan situaciones sobre plazos, presión institucional y considerar las individualidades de los alumnos.

Sobre **equidad e imparcialidad**, gran parte de los profesores contestaron que podrían definir *equidad*, y de hecho lo lograron, excepto por pocas definiciones vagas o genéricas. Pero, después del curso, se percibió una profundización en los discursos con relación a las prácticas evaluativas inclusivas, además de una atención mayor sobre considerar las especificidades de los estudiantes. Con relación a *la imparcialidad*, también la mayoría contestó que podrían definirla. De manera general, es predominante en el discurso la imparcialidad como un principio elemental para prácticas evaluativas justas. Sin embargo, después de la formación, fue posible notar mayor desarrollo en sus discursos, pues pasaron de ser intuitivos a un tener un enfoque más profesional y fundamentado.

Acerca de la **evaluación como transformación social**, casi todos los participantes contestaron que la consideran de esa manera. Sobre el porqué, justificaron que promueve la justicia social y la equidad educativa, además de generar oportunidades y movilidad social. Sin embargo, solo 4 participantes contestaron “No”, es decir, negaron que la evaluación posea impacto social, justificando que nunca habían reflexionado sobre el tema. Después de la formación, hubo un desarrollo significativo en los discursos, relacionando la evaluación a principios de la justicia, autonomía estudiantil y transformación social.

Sobre el último bloque de temas, Manos a la obra, abordamos el tema **instrumentos evaluativos**. La mayoría de los participantes ya poseía un abanico extenso de tipos de instrumentos de evaluación, pero, a algunos de los participantes, el curso les proporcionó más tipos (*podcasts*, *portfolios*...), sobre todo técnicas para el desarrollo de cuestiones. Algo que también benefició significativamente a los docentes fue el foro para compartir experiencias exitosas con la utilización de instrumentos evaluativos.

Con relación al último tema abordado, **herramientas digitales**, los profesores, de manera general, presentaban un gran aporte antes del curso, más familiaridad con las plataformas. Lo que más nos aportó, tanto a mí como docente como a los participantes, fue el foro en el que compartieron sus conocimientos, aparte de los ya mencionados en las videoclases.

En conclusión, con base en el aspecto cuantitativo y cualitativo de los datos, es posible afirmar que el curso enriqueció la LEL de los participantes en todos los temas. Sin embargo, es importante destacar que no es posible asegurar que tales conocimientos adquiridos serán puestos en práctica por los profesores participantes, aunque es cierto que hubo reflexión por su parte sobre todo lo abordado en el curso.

Acerca de las posibles contribuciones de esta investigación para el área de la LEL, en relación con lo que afirmó Stiggins en 1991 (p. 536), “No hemos logrado encontrar formas productivas de compartir nuestro conocimiento con quienes lo necesitan.”¹⁵⁴, es posible considerar que el desarrollo de esta tesis, juntamente con la oferta de un curso sobre LEL en formato MOOC —un producto educacional validado por la propia investigación—, es un intento de compartir años de estudios y dedicación al referido tema con mis compañeros de profesión, es decir, la pretensión de promover la LEL al mayor número de profesores posible, principalmente de ELA, y que, de esa manera, puedan compartir con sus pares profesionales y crear una red de formación para docentes sobre un hecho bastante complejo en la educación, que es evaluar. Pero que nos concienciamos en que evaluar no es puramente atribuir calificaciones, sino actuar con equidad y justicia.

Y además de colaborar con las investigaciones en LEL de manera general, esta investigación es importante para el área de ELA específicamente, pues como ya mencionamos en el capítulo teórico, hay poquísimas investigaciones en ese contexto. Es fundamental también mencionar las lagunas en los currículos de los cursos de licenciatura de Brasil sobre evaluación, y esta investigación ayuda a divulgar en este escenario. Y se espera también que esta investigación contribuya a abrir camino para promover la LEL en otras lenguas adicionales, y que fomente investigaciones que también promuevan la LEL, principalmente para profesores.

¹⁵⁴ Traducción propia: “We have failed to find productive ways to share our knowledge with those who need it”.

Acerca de las limitaciones de esta investigación, la primera fue que no hubo un acercamiento previo a las necesidades de los participantes en evaluación, es decir, los temas abordados en el curso fueron elegidos a partir de lecturas sobre LEL y sobre evaluación en el área de la educación. La segunda limitación fue a causa del entorno virtual en que el curso fue proporcionado, que pudo haber supuesto un obstáculo a causa de la falta de literacidad digital de determinados participantes, pues a principio del curso, algunos tenían dudas sobre cómo acceder y proceder en la plataforma. Además de eso, en cursos en formato MOOC, la confiabilidad cae, pues no es posible tener certeza de que los participantes asistieran a todas las videoclases o rellenaran los formularios sin consultar otros materiales. Otra limitación también puede haber sido la falta de tiempo, pues para algunos temas, para una mejor comprensión de la propuesta, habría sido interesante una mayor duración. Por último, otra de las limitaciones se refiere al proceso de traducción de los datos originalmente producidos en lengua portuguesa —idioma materno de la mayoría de los participantes— al español, lengua en la que se redacta este trabajo. Si bien se adoptaron criterios de fidelidad semántica y de respeto al contexto discursivo, es posible que se hayan producido pérdidas o adaptaciones de matices culturales, expresiones idiomáticas y marcas de oralidad durante la traducción.

Para investigaciones futuras, se observó que los profesores carecen de momentos para compartir sus experiencias con sus propios compañeros de institución y que una investigación específicamente sobre ese contexto sería bastante relevante. Otra propuesta sería investigar más a fondo cada uno de los bloques por separado, o también, cada uno de los temas, pues hay mucho que explotar. Se propone también más investigaciones longitudinales sobre la praxis de esos docentes, estudios que exigen más disponibilidad de tiempo, además de más promoción de la LEL, pero volcadas para el contexto específico de los profesores, pues cada medio exige más de algunos temas en detrimento de otros. Se identificó también que gran parte de las investigaciones sobre LEL trata la teoría, pero pocas nos indican cómo promover la LEL en la práctica, qué temas específicos tratar en determinados contextos. Por último, se propone investigar sobre cómo desarrollar instrumentos evaluativos adaptados para personas con discapacidades, con una perspectiva inclusiva de la evaluación.

Finalmente, corroborando la cita de Moraes (2023) en que afirma que cualquier acción de promoción de LEL que aborde cuestiones vinculadas con la evaluación y que la entienda como componente de los procesos de enseñanza y aprendizaje ya impulsa la LEL, aunque de forma parcial o indirecta, espero haber contribuido a una parte del profesorado de ELA de Brasil; y al considerarse que el proceso de LEL es algo que buscamos a lo largo de nuestra jornada como docentes, yo como investigadora y profesora de ELA puedo afirmar que esta investigación me aportó muchos saberes, reflexiones, pero sigo desarrollando mi LEL todos los días.

Capítulo VI – Conclusões e discussões (português)

Este capítulo busca resumir os resultados desta pesquisa a título de conclusão. Para tanto, precisamos revisitar os objetivos desta pesquisa: 1. Diagnosticar o conhecimento de professores de ELA no Brasil sobre LAL; e 2. Investigar o impacto de um curso MOOC sobre LAL para professores de ELA no Brasil.

Em relação ao Bloco 1 – Avaliação e Sala de Aula, especificamente no que se refere às **experiências avaliativas**, foi possível verificar que aspectos como feedback e critérios claros proporcionam experiências positivas aos alunos; enquanto a falta de critérios e transparência no processo avaliativo, a avaliação punitiva e a pressão emocional podem levar a experiências negativas.

No que se refere ao compartilhamento de experiências avaliativas entre os colegas de profissão, em relação às mudanças anteriores e posteriores à formação, os participantes passaram de uma perspectiva focada nas experiências individuais para uma abordagem mais coletiva; perceberam maior valorização da troca de experiências como ferramenta de autoavaliação; a troca de experiências foi percebida como uma oportunidade de ampliar métodos e práticas de avaliação; e, por fim, para alguns participantes, o compartilhamento de experiências não substitui os estudos formais.

Quanto ao **planejamento didático**, os participantes já tinham consciência da importância do planejamento antes da formação, mas o curso contribuiu para um aumento na reflexão sobre o tema, como evidenciado pela análise das respostas antes e depois da instrução. O planejamento não é mais visto como um simples roteiro, mas sim como uma ferramenta de previsão. Eles passaram a entender que o planejamento deve começar no início do processo; que o planejamento não é algo fixo, mas funciona como uma ferramenta de segurança e previsibilidade. O planejamento passou a ser considerado essencial para um processo de aprendizagem significativo.

Em referência ao planejamento dos processos de avaliação, houve um aumento na percepção dos participantes sobre a importância disso antes e depois do curso. Em relação ao desenvolvimento de um plano de aula, foi possível identificar pontos positivos e aspectos a melhorar, mas somente após o curso. Detectamos vários pontos positivos, como objetivos bem estruturados, materiais de apoio bem escolhidos e uma abordagem interdisciplinar voltada para o fortalecimento da contextualização do conteúdo. Em relação ao que precisa ser aprimorado, observou-se a necessidade de objetivos mais específicos, materiais e recursos mais diversos, avaliações alinhadas aos objetivos e maior antecipação das dificuldades.

No que tange **aos objetivos e propósitos**, todos os participantes, mesmo antes da formação, já consideravam objetivos e propósitos importantes para um processo e instrumentos de avaliação, mas a capacitação foi capaz de ampliar sua compreensão sobre tais aspectos. Antes do curso, eles tinham uma perspectiva geral sobre a importância dos objetivos, com respostas vagas e superficiais.

Após o treinamento, eles começaram a ver os objetivos como estruturadores do planejamento, relacionaram os objetivos a um plano de aula coerente, diferenciaram os tipos de objetivos com mais precisão, reconheceram os objetivos como impulsionadores do ensino e da avaliação e incluíram os objetivos como indicadores e facilitadores da avaliação. Em resumo, houve um aumento nas respostas dos participantes quanto à designação de objetivos e propósitos para seus processos de avaliação.

No que concerne aos **critérios e à transparência no processo avaliativo**, 98% dos professores os consideravam importantes mesmo antes da capacitação. A evolução de seus discursos, antes e depois da capacitação, foi perceptível nas respostas. Anteriormente, seu pensamento se concentrava na insatisfação dos alunos, em respostas vagas que culpabilizavam os alunos, em uma percepção puramente emocional da avaliação, vista como uma questão pessoal, e em uma visão centrada na organização do ensino. Após a capacitação, passaram a considerar critérios e transparência no processo avaliativo com uma perspectiva mais aprofundada sobre a necessidade de critérios claros para garantir a equidade, como a transparência dos critérios impacta diretamente a autonomia dos alunos, compreensão estruturada do papel dos critérios na redução da ansiedade e a visão da avaliação como um processo formativo, compreensão técnica de como os critérios contribuem para a construção de competências e habilidades e uma compreensão mais refinada da relação entre avaliação e currículo.

Acerca dos critérios estabelecidos pelos professores, eles apresentaram um conjunto considerável de critérios de avaliação, embora alguns participantes tenham confundido critérios com instrumentos de avaliação. A respeito da questão sobre a considerar estabelecer critérios para os instrumentos de avaliação e considerar um processo de avaliação transparente, também houve um aumento no número de respostas dos participantes.

A respeito dos **tipos de avaliação**, este foi o terceiro tópico, juntamente com materiais e avaliação autênticos, com maior impacto positivo na formação dos professores. Antes da formação, eles já estavam familiarizados com os seguintes tipos de avaliação: diagnóstica, formativa, somativa, autoavaliação, avaliação por pares e outros. Ou seja, a maioria dos participantes já tinha uma boa compreensão dos principais tipos de avaliação antes da formação. No entanto, eles apresentaram algumas dificuldades conceituais, como confusão entre avaliações diagnósticas e formativas; continuaram a confundir instrumentos de avaliação e tipos de avaliação; autoavaliação e avaliação por pares foram raramente mencionadas. Após a formação, foi possível inferir que os participantes ampliaram seu repertório de tipos de avaliação, alcançaram maior consciência crítica sobre a importância da avaliação e diferenciaram melhor entre instrumentos de avaliação e tipos de avaliação. Em conclusão, o curso promoveu uma mudança significativa no discurso dos professores.

Sobre o **feedback**, antes da formação, os professores já tinham conhecimento da importância do feedback em um processo avaliativo e em suas justificativas. Foi possível inferir que o consideram fundamental e que proporciona diversos benefícios aos alunos, como motivá-los e promover sua autonomia, além de funcionar como ferramenta de ajuste da prática docente. Em relação às formas que oferecem feedback, notou-se uma mudança entre as respostas antes e depois do curso, passando de uma compreensão mais superficial e focada em notas para uma visão mais ampla do feedback como ferramenta formativa.

Uma melhoria percebida no LAL dos participantes, ainda com relação ao feedback, foi o incentivo à reflexão sobre sua importância. De acordo com a comparação entre as percepções dos professores sobre o feedback, antes e depois, estes internalizaram a importância de fornecer feedback aos seus alunos, bem como a importância —que aumentou consideravelmente— de os alunos terem a oportunidade de fornecer feedback ao professor como forma de refletir sobre sua própria prática.

Em referência às **rubricas e listas de verificação**, comparando a média das respostas objetivas e das respostas subjetivas antes e depois do curso, esse foi o tema que mais contribuiu para o LAL dos participantes. Mais da metade dos professores respondeu que não sabia o que eram rubricas e quase todos responderam que não tinham conhecimento sobre listas de verificação. Após a formação, os participantes confirmaram que entendiam o que eram rubricas e listas de verificação, bem como suas funcionalidades.

No que concerne às **notas**, cerca da metade dos participantes respondeu afirmativamente sobre sua importância antes e depois da instrução. Curiosamente, os demais participantes, embora respondendo combinações diferentes, ofereceram justificativas plausíveis, visto que as notas em nossa sociedade continuam sendo usadas para propósitos que podem ser questionados.

No que se refere a **materiais e avaliações autênticos**, juntamente com os tipos de avaliação, foi o terceiro tema que mais contribuiu para os participantes. Inicialmente, apenas alguns dos que responderam que seriam capazes de definir materiais e avaliações autênticos demonstraram compreensão adequada. Após a formação, quase todos demonstraram uma compreensão consolidada dos termos, bem como atenção à abordagem comunicativa da língua.

O conceito de **praticidade/praticabilidade**, de acordo com as análises, foi o segundo termo mais contributivo para a formação dos participantes. Apenas um terço dos participantes afirmou saber o que o termo significava. Desses, menos da metade demonstrou compreensão adequada. Após o curso, quase todos os participantes compreenderam firmemente a relação entre praticidade e viabilidade de tempo e recursos, e também consideraram a praticidade crucial para a eficiência e organização do trabalho docente. Houve também um aumento significativo nas percepções dos

participantes de considerar essa definição em seus processos de avaliação, na verdade, de realizar apenas o que é possível a depender dos contextos e dada a disponibilidade de tempo.

Em seguida, será abordado o Bloco 2 - Avaliação e Psicometria. No que se refere ao primeiro tema, **Teoria Clássica dos Testes (TCT)** e **Teoria de Resposta ao Item (TRI)**, menos de 20% dos participantes relataram conhecimento dessas teorias. A maioria dos professores relatou uma compreensão adequada, parcial e geral dos termos após o curso; no entanto, alguns participantes forneceram definições vagas ou não conseguiram responder às perguntas.

A respeito dos **constructos** e **descritores**, antes do curso, apenas cerca de um terço dos participantes respondeu que sabia descrever *construto*, e desses participantes, aproximadamente metade apresentou compreensões parciais ou conceitualmente incorretas. Após a formação, poucos professores continuaram a afirmar que não sabiam defini-lo, mas daqueles que responderam afirmativamente, grande parte demonstrou compreensão adequada ou parcial, em comparação a uma minoria que respondeu metaforicamente ou não respondeu. No que toca aos descritores, antes da instrução, aproximadamente metade já estava familiarizada com o termo, mas definiu os descritores como habilidades esperadas dos alunos, sem detalhes técnicos ou demonstrando compreensão parcial. Após o curso, mais de 80% afirmou que sabiam definir o termo, apresentando compreensão adequada ou parcial do que significam descritores.

No que se refere à **validade**, pouco mais da metade dos participantes respondeu que não conseguia definir o termo. Posteriormente, quase 90% responderam que conseguiam, demonstrando uma compreensão consistente das definições que enfatizam o uso dos resultados obtidos e sua relação com os critérios definidos. Em outras palavras, houve um aumento no LAL dos participantes em relação à validade em processos de avaliação.

O último tema sobre avaliação e psicometria foi **confiabilidade**. O número de participantes que afirmaram conseguir definir o termo foi bastante equilibrado. Dos que responderam positivamente, mais da metade conseguiu defini-lo corretamente ou associá-lo à transparência e à equidade na avaliação, mas apenas de forma limitada. Após o curso, a maioria dos professores conseguiu demonstrar uma compreensão clara e consistente do conceito e mencionou corretamente as dimensões inter e intraavaliador, ou seja, houve uma melhora qualitativa nas respostas.

No penúltimo bloco, "Avaliação e Sociedade", foi abordada a **Teoria das Inteligências Múltiplas**, juntamente com **estratégias de aprendizagem**. Pouco mais da metade dos professores afirmaram estar familiarizado com essa teoria antes da formação, mas apenas um pouco mais da metade apresentou uma compreensão adequada das definições fornecidas. Após o curso, quase todos os professores responderam afirmativamente conseguir definir tal teoria, portanto, houve um progresso significativo em suas respostas. Em relação às *estratégias de aprendizagem*, grande parte

dos participantes já estavam familiarizados com o tema. A maioria demonstrou uma compreensão coerente, considerando-as como ferramentas que auxiliam no processo educativo. Após a formação, a maioria demonstrou uma compreensão das estratégias como ações intencionais e como algo individualizado no qual os professores podem servir como mediadores.

No que concerne à **ética na avaliação**, por ser um conceito amplamente aceito em nossa sociedade, a maioria dos professores respondeu que seria capaz de defini-la. Nesse caso, não houve respostas incorretas ou vagas, apenas perspectivas diferentes, como sua relação com a justiça e a imparcialidade ou com o comprometimento e a responsabilidade docente. Após o curso, a visão dos participantes ultrapassou uma perspectiva puramente moral e individual, indo em direção a uma compreensão mais sistemática de justiça e equidade. Sobre os dilemas éticos que vivenciaram, destacaram situações relacionadas a prazos, pressão institucional e consideração das individualidades dos alunos.

Acerca da **equidade e imparcialidade**, a maioria dos professores respondeu que poderiam definir *equidade*, e de fato o fizeram, exceto por algumas definições vagas ou genéricas. No entanto, após o curso, percebeu-se uma compreensão mais profunda sobre práticas de avaliação inclusivas, além de uma maior atenção em considerar as necessidades específicas dos alunos. Em relação à *imparcialidade*, a maioria também respondeu que sabia defini-la. De modo geral, a imparcialidade predomina no discurso como princípio elementar para práticas de avaliação justas. No entanto, após a capacitação, foi possível perceber maior desenvolvimento em seus discursos, pois passaram de intuitivos para ter uma abordagem mais profissional e fundamentada.

No que diz respeito à **avaliação como transformação social**, quase todos os participantes responderam que a consideram dessa forma. Em relação ao porquê, justificaram que ela promove justiça social e equidade educacional, além de gerar oportunidades e mobilidade social. No entanto, apenas 4 participantes responderam "Não", ou seja, negaram que a avaliação tenha impacto social, justificando que nunca haviam refletido sobre o tema. Após a capacitação, houve um desenvolvimento significativo nos discursos, vinculando a avaliação a princípios de justiça, autonomia do aluno e transformação social.

Sobre o último bloco de temas, Mão à obra, abordamos o tema dos **instrumentos avaliativos**. A maioria dos participantes já possuía uma ampla gama de tipos de instrumentos de avaliação, mas o curso ofereceu a alguns tipos adicionais (*podcasts*, portfólios...), especialmente técnicas para desenvolver questões. Outro benefício significativo para os professores foi o fórum para compartilhar experiências bem-sucedidas no uso de instrumentos de avaliação.

Em relação ao último tema abordado, **ferramentas digitais**, os professores, de uma forma geral, já apresentavam um grande aporte antes do curso, maior familiaridade com as plataformas. O

que mais contribuiu, tanto para mim quanto para os participantes, foi o fórum em que eles compartilharam seus conhecimentos, além do que já foi mencionado nas videoaulas.

Em conclusão, com base nos dados quantitativos e qualitativos, é possível afirmar que o curso enriqueceu o LAL dos participantes em todos os temas. No entanto, é importante ressaltar que não é possível garantir que os professores participantes colocarão em prática esse conhecimento adquirido, embora seja verdade que eles refletiram sobre tudo o que foi abordado no curso.

No que se refere às possíveis contribuições desta pesquisa para a área de LEL, em relação ao que Stiggins afirmou em 1991 (p. 536), “Não conseguimos encontrar maneiras produtivas de compartilhar nosso conhecimento com aqueles que precisam dele.”¹⁵⁵, é possível considerar que o desenvolvimento desta tese, juntamente com a oferta de um curso sobre LAL em formato MOOC — um produto educacional validado pela própria pesquisa—, é uma tentativa de compartilhar anos de estudo e dedicação ao tema mencionado com meus colegas de profissão, ou seja, o objetivo é promover o LAL para o maior número possível de professores, principalmente de ELA, e que, dessa forma, eles possam compartilhar seus conhecimentos com seus pares e criar uma rede de formação para professores sobre um aspecto bastante complexo da educação, que é avaliar. Mas devemos estar cientes de que avaliar não se trata apenas de atribuir notas, mas de agir com equidade e justiça.

E além de colaborar com as pesquisas em LAL de maneira geral, esta pesquisa é importante para a área de ELA especificamente, pois, como já mencionamos no capítulo teórico, há pouquíssimas pesquisas nesse contexto. Também é essencial mencionar as lacunas nos currículos dos cursos de licenciatura do Brasil sobre avaliação, e esta pesquisa contribui para disseminar esse cenário. Espera-se também que esta pesquisa contribua para abrir caminho para a promoção do LAL em outras línguas adicionais, e que fomente pesquisas que também promovam o LAL, especialmente para professores.

Quanto às limitações desta pesquisa, a primeira foi que não houve abordagem prévia às necessidades dos participantes da avaliação, ou seja, os temas abordados no curso foram escolhidos a partir de leituras sobre LEL e avaliação na área da educação. A segunda limitação se deveu ao ambiente virtual em que o curso foi ministrado, o que pode ter sido um suposto obstáculo por conta da falta de letramento digital de certos participantes, uma vez que no início do curso, alguns tiveram dúvidas sobre como acessar e prosseguir na plataforma. Além disso, em cursos em formato MOOC, a confiabilidade é reduzida, uma vez que não é possível ter a certeza de que os participantes assistiram a todas as videoaulas ou preencheram os formulários sem consultar outros materiais. Outra limitação pode também ter sido a falta de tempo, uma vez que para alguns temas, uma duração mais longa teria sido benéfica para uma melhor compreensão da proposta. Por fim, outra limitação diz respeito ao

¹⁵⁵ Tradução próprio : “Não conseguimos encontrar formas produtivas de partilhar o nosso conhecimento com aqueles que dele necessitam.”

processo de tradução dos dados originalmente produzidos em português —língua materna da maioria dos participantes— para o espanhol, língua em que este trabalho está escrito. Embora tenham sido adotados critérios de fidelidade semântica e respeito pelo contexto discursivo, é possível que nuances culturais, expressões idiomáticas e expressões orais possam ter sido perdidas ou adaptadas durante a tradução.

Para pesquisas futuras, observou-se que os professores carecem de oportunidades para compartilhar suas experiências com os próprios colegas da instituição, e que pesquisas voltadas especificamente para esse contexto seriam bastante relevantes. Outra proposta seria investigar cada um dos blocos separadamente, ou mesmo cada um dos temas, pois há muito a explorar. Propõe-se também mais pesquisas longitudinais sobre as práticas desses professores, estudos que demandam mais disponibilidade de tempo, além de mais promoção do LAL, mas focadas nos contextos específicos dos professores, pois cada meio exige maior cobertura de alguns temas em detrimento de outros. Identificou-se também que grande parte das pesquisas sobre LAL aborda a teoria, mas pouco nos indicam como promover o LAL na prática, quais temas específicos abordar em determinados contextos. Por fim, propõe-se pesquisas sobre como desenvolver instrumentos de avaliação adaptados para pessoas com deficiência, com uma perspectiva de avaliação inclusiva.

Por fim, corroborando a citação de Moraes (2023) em que afirma que qualquer ação de promoção do LAL que aborde questões relacionadas à avaliação e a entenda como componente dos processos de ensino e aprendizagem já promove o LAL, ainda que parcial ou indiretamente, espero ter contribuído para uma parcela dos professores de ELA do Brasil; e considerando que o processo do LAL é algo que buscamos ao longo da nossa jornada como professores, eu como pesquisadora e professora de ELA posso afirmar que esta pesquisa me proporcionou muitos saberes, reflexões, mas sigo desenvolvendo meu LAL todos os dias.

Referencias

- Abreu-Silva, G. E. (2021). O letramento, a criticidade e o letramento crítico. *Revista Pindorama*, 12(1), 21. <https://doi.org/10.55847/pindorama.v12i1.732>
- Ahumada Acevedo, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Ediciones Culturales Paidós.
- Alderson, J. C., Clapham, C., & Wall, D. (1998). *Exámenes de idiomas: elaboración y evaluación* (N. Figueras, Trad.). Cambridge University Press.
- Almeida Mattos, A. M. de, & Pascoal, L. A. V. (2019). Letramento crítico e avaliação nas aulas de inglês: Possibilidades para integração. *(Con)Textos Linguísticos*, 23(1), 1–19. <https://doi.org/10.5007/1983-9465.2019v23n1p1>
- Alonso, E. (2018). Planificación de unidades didácticas. En A. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching* (pp. 67–79). Routledge.
- Alonso, E., Domínguez, N., & Barros, A. (2012). *Soy profesor/a: Aprender a enseñar. Vol. I: Los protagonistas y la preparación de clase*. Edelsa.
- Amaya Díaz, I. Y. ., Bajaan Zajia, J. X., Amaya Díaz, V. M., & Amaya Díaz, C. O. (2016). Materiales auténticos en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una necesidad en la universidad ecuatoriana actual. *Didáctica Y Educación ISSN*, 7(6), 229–236. Recuperado a partir de <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/569>
- American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, & National Education Association. (1990). Standards for teacher competence in educational assessment of students. *ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation*.
- Amorós Negre, C., Recio Diego, Á., & Tomé Cornejo, C. (2018). La calidad de los MOOC como reto para la enseñanza de lenguas en entornos digitales. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 76, 49–66. <https://doi.org/10.5209/CLAC.62497>
- Andrijević, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Colindancias-Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, (1), 157-163.
- Antón, M. (2013). *Métodos de evaluación de ELE*. Arco Libros.
- Araújo, A. P. M. D. (2023). *Estratégias de aprendizagem para o ensino de espanhol a distância: uma revisão sistemática da literatura* [Trabajo de Conclusión de Curso de Especialización, Instituto Federal da Paraíba]. <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/3780>

- Araújo, J. (2024). Letramento crítico e multimodal em torno de gêneros publicitários no ensino de língua inglesa. *Entrepalavras*, 14(3), e2793. Recuperado de <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2793>
- Arias, A. V., Lozano, A. B., Cabanach, R. G., & Pérez, J. C. N. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461.
- Arias, C. I., Maturana, L. M., & Restrepo, M. I. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. *Lenguaje*, 40(1), 99–126. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v40i1.4945>
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Damböck, B. (2018). *Language assessment for classroom teachers*. Oxford University Press.
- Bachman, L., & Palmer, A. S. (2022). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.7916/D8CV4HB8>
- Baker, B. A., & Riches, C. (2017). The development of EFL examinations in Haiti: Collaboration and language assessment literacy development. *Language Testing*. <https://doi.org/10.1177/0265532217716732>
- Banerjee, J., & Alderson, J. C. (2002). Language testing and assessment (Part 2). *Language Teaching*, 35(2), 79–113. <https://doi.org/10.1017/S0261444802001809>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa edições, 70, 225.
- Barreto, A. N. B. (2023). *Letramento em avaliação na formação do professor de espanhol: visão de língua e cultura de avaliar no estágio obrigatório*. [Tesis de maestría, Universidade de Brasília]. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/47368>
- Bazán, J. L. (2018). Psicometria e avaliação por testes: um marco metodológico. En J. C. Rothen & A. C. M. Santana (Orgs.), *Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa*, 139-156.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/2L: bases y procedimientos*. Arco Libros.
- Borges-Almeida, V. (2023). Confiabilidade. En S. B. F. Gontijo & V. L. C. N. Linhares (Orgs.), *Dicionário de avaliação educacional* (p. 41). Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia de Brasília.

<https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/178>

- Borjas, M. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros*, 16(30). <https://doi.org/10.16925/ra.v16i30.816>
- Brasil. (1942, 9 de abril). Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Dispõe sobre a organização da educação secundária [Establece la organización de la educación secundaria]. Presidência da República. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil. (1961, 20 de diciembre). Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [Establece los lineamientos y bases de la educación nacional]. Presidência da República. <http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>
- Brasil. (1971, 11 de agosto). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus [Establece los lineamientos y bases para la educación primaria y educación secundaria]. Presidência da República. <http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>
- Brasil. (1996, 20 de diciembre). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [Establece los lineamientos y bases para la educación nacional]. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2005, 5 de agosto). Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola nos currículos do ensino médio [Establece sobre la enseñanza de la lengua española en los currículos de la secundaria]. Presidência da República. <http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>
- Brasil. (2017, 16 de febrero). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394/1996 e outras disposições relativas à reforma do ensino médio [Modifica la Ley 9.394/1996 y otras disposiciones relacionadas con la reforma de la educación secundaria]. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm
- Brasil. (2024, 31 de julio). Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre as diretrizes do ensino médio [Modifica la Ley Nº 9.394/1996 para establecer directrices para la educación secundaria]. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm
- Brindley, G. (2001). Language assessment and professional development. En C. Elder, A. Brown, E. Grove, K. Hill, N. Iwashita, T. Lumley, T. McNamara & K. O'Loughlin (Eds.), *Experimenting with uncertainty: Essays in honour of Alan Davies* (pp. 126–136). Cambridge University Press.

- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2ª ed.). ASCD.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2018). *Language assessment: Principles and classroom practices* (3ª ed.). Pearson Education.
- Buhrer, É. C., & Mulik, K. B. (2014). A avaliação de línguas estrangeiras na perspectiva das inteligências múltiplas. En K. B. Mulik & M. S. Retorta (Orgs.), *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: Diálogos, pesquisas e reflexões* (pp. 49-76). Pontes Editores.
- Camizán García, H.; Benites Seguí L. A., & Damián Ponte, I. F. (2021). Estrategias de aprendizaje. *Tecnohumanismo*, 1(1), 152–172. <https://doi.org/10.53673/th.v1i8.40>
- Canal Futura. (2021, 15 de abril). *Desconectados: os impactos da pandemia na educação brasileira* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yGFxVyQ6eK0>
- Capacho Portilla, J. R. (2011). *Evaluación del aprendizaje en espacios virtuales-TIC*. Universidad del Norte.
- Carroll, L. (2013). *Alicia en el País de las Maravillas* (L. Pomés, Trad.). Alma. (Obra original publicada en 1865). Alma.
- CartaCapital. (2024, 30 de julio). Ensino de espanhol vira batalha de interesses no Brasil. [Noticia en línea]. Recuperado de <https://www.cartacapital.com.br/educacao/ensino-de-espanhol-vira-batalha-de-interesses-no-brasil/>
- Carvalho Pinto, E. (2023). *Letramento em avaliação na formação continuada de professoras de espanhol do ensino público* [Tesis doctoral, Universidade Federal de São Carlos]. <https://repositorio.ufscar.br/items/78f96366-fc11-4584-8ea5-25b9c5564ced>
- Cassany, D., & Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica literacidad. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Castillo-Morales, E., & Benítez-Menéndez, J. L. (2008). Reflexiones sobre el componente objetivo en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en la Universidad de Pinar del Río. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46/4). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://doi.org/10.35362/rie4641983>
- Cázares Aponte, L., & Cuevas de la Garza, J. F. (2016). *Planeación y evaluación basadas en competencias*. Editorial Trillas. <https://doi.org/10.35362/rie4641983>
- Chapelle, C. A. (1999). Validity in language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 254–272. <https://doi.org/10.1017/S0267190599190135>
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. Routledge.

- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Conselho Nacional de Saúde. (2009). *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012: Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília: Ministério da Saúde. <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2009/Reso196.pdf>
- Coombe, C., Vafadar, H. & Mohebbi, H. (2020) Language assessment literacy: what do we need to learn, unlearn, and relearn?. *Lang Test Asia*, 10(3). <https://doi.org/10.1186/s40468-020-00101-6>
- Córdoba, M. D. C. R. (2009). Evaluación vs calificación. *Innovación y experiencias educativas*, 1-10.
- Costa, H. M., & Silva, M. A. (2017). *Ferramentas digitais para avaliação da aprendizagem*. En Anais do IV Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Goiás (CEPE/UEG): Como você transforma o mundo? (V. 4) [Ponencia]. Universidade estadual do Goiás.
- Cotta, A. dos S., Beuttenmuller, Z. F., & Alves, J. J. A. (2025). Desafios e possibilidades das políticas públicas na formação docente: caminhos para uma educação transformadora. En *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 11(1), 2620–2628.
<https://doi.org/10.51891/rease.v11i1.17997>
- Crisol, M. y Romero, M.A. (2014). Práctica docente versus ética docente. Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol.5(2), pp. 23–35.
- Damacena-Dutra, M., & Borges-Almeida, V. (2024). Explorando indícios de desenvolvimento de letramento em avaliação na formação inicial de professores de línguas: confiabilidade e concepções de avaliação. *Revista X*, 19(2), 295–326.
<https://doi.org/10.5380/rvx.v19i2.94734>
- Damacena, M. & Quevedo-Camargo, G. (2021) Avaliação e formação de professores de línguas: uma discussão sobre o currículo e as percepções dos formandos. *Olhares & Trilhas*, 23(3), 1054-1073. <https://doi.org/10.14393/OT2021v23.n.3.62193>

- Davies, A. (2008). Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, 25(3), 327-347.
<https://doi.org/10.1177/0265532208090156>
- Delmastro, A. L. & Salazar, L. (2007) Tendencias en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Hacia un Eclecticismo Constructivista. *SYNERGIES Venezuela*. (3). pp.19-37.
- Díaz López, S. M. (2021). Modelo de evaluación para los aprendizajes en ELE: Hacia una evaluación auténtica y formativa. En M. Saracho-Arnáiz & H. Otero-Doval (Eds.), *Internacionalización y enseñanza del español como LE/L2: Plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 1265-1281). ASELE.
- Distrito Federal. (2021, 21 de diciembre). Emenda à Lei Orgânica n.º 126, de 21 de dezembro de 2021 [Modificación de la Ley Orgánica n° 126, de 21 de diciembre de 2021]. Câmara Legislativa do Distrito Federal.
https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/89b0f90ff8dc41279a2661b2e789d6a3/ELO_126_2021.html
- Dourado, L. B. & Fernandes, M. N. (2024). *Reflexões sobre o currículo das licenciaturas em língua espanhola dos Institutos Federais: avaliação da aprendizagem e políticas linguísticas*. [Ponencia] En Anais XIII Congresso Brasileiro de Hispanistas, Santa Catarina, Brasil.
- Duboc, A. P. M. (2007). *A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos* [Tesis de Maestría, Universidade de São Paulo]. Repositorio Institucional-USP. <https://repositorio.usp.br/item/001606064>
- Duboc, A. P. M. (2014). Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: Tendências em curso. En K. B. Mulik & M. S. Retorta (Orgs.), *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: Diálogos, pesquisas e reflexões* (pp. 21-47). Pontes Editores.
- Ducasse, A. M. (2004). La autoevaluación como parte de la nota semestral. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*. 2004, (0).
- Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1991). *Essentials of educational measurement* (5ª ed.). Prentice-Hall.
- Enríquez Martínez, Á., & Rentería Pérez, E. (2007). Estrategias de aprendizaje para la empleabilidad en el mercado del trabajo de profesionales recién egresados1. *Universitas Psychologica*, 6(1), 89-104.
- Fandiño Parra, Y. J., & Bermúdez Jiménez, J. (2016). Planificación y política lingüística en Colombia desde el plurilingüismo (Language planning and policy in Colombia from plurilinguism). En *Defensa de las Humanidades: Revista de la Universidad de la Salle*, (69), 137–155.
- Feldt, L. S., & Brennan, R. L. (1989). Reliability. En R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3ª ed., pp. 105–146). American Council on Education.

- Fernandes, C. O. (2014). Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? En C. O. Fernandes (Org.), *Avaliação das aprendizagens: Sua relação com o papel social da escola* (pp. 113-124). Cortez Editora.
- Fernandes, D. (2021a). Folha Rúbricas de Avaliação. *Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica* (Projeto MAIA).
- Fernandes, D. (2021b). Critérios de avaliação. Folha de apoio à formação. *Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica* (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2023a). *Webinar Concepções de Inspetores da Educação acerca das suas Práticas de Avaliação de Escolas*. [Vídeo]. You Tube. <https://youtu.be/D7dTvIbIPWI>.
- Fernandes, D. (2023b). Avaliação formativa. En S. B. F. Gontijo & V. L. C. N. Linhares (Orgs.), *Dicionário de avaliação educacional* (p. 28). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.
<https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/178>
- Fernandes, M. N. (2019). *Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de Letras Espanhol: uma pesquisa-ação*. [Tesis de máster, Universidade de Brasília].
<http://repositorio.unb.br/handle/10482/37251>
- Fernandes, M. N. (2023). Avaliação classificatória. En S. B. F. Gontijo & V. L. C. N. Linhares (Orgs.), *Dicionário de avaliação educacional* (p. 15). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.
<https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/178>
- Fernandes, M. N. & Brum-Barreto, A. N. (2024). *Letramento em avaliação na formação inicial de professores de espanhol como língua adicional e currículo: uma breve perspectiva* [Ponencia]. En Anais XIII Congresso Brasileiro de Hispanistas, Santa Catarina, Brasil.
- Fernandes, M. N., & Borges-Almeida, V. (2021). *Letramento em avaliação na formação inicial de professores de línguas*. Editora CRV.
- Fernandes, M. N., de Souza, A. V. L., & Fonseca, M. G. (2022). Letramento em avaliação para professores em formação inicial do Instituto Federal de Brasília-IFB. *Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, 4(3), 232-243.
<https://doi.org/10.36732/riep.vi.158>
- Fernandes, M. N., Linhati, S. T., & Maia, J. F. C. (2024). Design e análise de um curso online de letramento em avaliação (de línguas) para professores de espanhol à luz do MODE. *Revista X*, 19(2), 275–294. <https://doi.org/10.5380/rvx.v19i2.94934>

- Ferreira, T. F., & Andrade, F. A. de. (2016). *Os conceitos de moral e ética e a importância dessa compreensão docente no contexto educacional* [Ponencia]. En T. F. Ferreira & F. A. de Andrade (Coords.), *Anais do 15º Encontro Cearense de Historiadores da Educação, 5º Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação e 4º Simpósio Nacional de Estudos Culturais e Geoeducacionais* (pp. 910-918). Edições UFC.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa-3*. Artmed editora.
- Fonseca, M. G. (2023). Teoria de resposta ao item (TRI). En S. B. F. Gontijo & V. L. C. N. Linhares (Orgs.), *Dicionário de avaliação educacional* (p. 63). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.
<https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/178>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, L. C. de. (2007). A lógica do fracasso escolar: da negação do direito à aprendizagem ao modelo de responsabilização docente. *Cadernos CEDES*, 27(73), 51–76.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000100004>
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Assessment Quarterly* 9(2), 113–132. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>
- Fulcher, G. (2022). Operationalizing language assessment literacy. En D. Tsagari (Ed.), *Language Assessment: From Theory to Practice* (pp.8-28). Cambridge Scholar Publishing.
- G1. (2024, 29 de julio). *Ensino de espanhol na educação pública vira batalha de interesses no Brasil*. [Noticia en línea]. Recuperado de
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/07/29/ensino-de-espanhol-na-educacao-publica-vira-batalha-de-interesses-no-brasil.ghml>
- García Aretio, L. (2020, 5 de mayo). Unas taxonomías de Bloom más actualizadas. *Contextos universitarios mediados*. <https://doi.org/10.58079/cwqf>
- García, E. (1993). *Introducción a la psicometría*. Siglo XXI.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Instituto Construir.
- Gardner, H. (2011). *Biblioteca Howard Gardner: Inteligencias múltiples – La teoría en la práctica* (M. T. Melero Nogués, Trad.). Ediciones Culturales Paidós.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S., & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190781>
- Gee, J. P. (2001, febrero). Critical literacy as critical discourse analysis. En *46th Annual Convention of the International Reading Association*, New Orleans, LA.
- Gil, A. C. (2017). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7ª ed.). Atlas.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. (3ª ed.). Morata.

- Giraldo, F. (2018). *Language assessment literacy: Implications for language teachers*. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 20(1), 179-195.
<https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.62089>
- Giraldo, F. (2021a). A reflection on initiatives for teachers' professional development through language assessment literacy. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 23(1), 197-213. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.83094>
- Giraldo, F. (2021b). Language assessment literacy and teachers' professional development: A review of the literature. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 23(2), 265-279. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90533>
- Giraldo, F., & Murcia, D. (2024). Action research and language assessment. En A. Burns & K. Dikilitaş (Eds.), *The Routledge handbook of language teacher action research* (pp. 258–274). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003367352-16>
- Giraldo, F., & Yan, X. (2025). Evaluating an online assessment course: Teachers' voices on their language assessment literacy. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 27(1), 97–114. <https://doi.org/10.15446/profile.v27n1.113304>
- Gómez López, Luis Felipe, & Silas Casillas, Juan Carlos. (2016). La comunidad virtual de práctica. Alternativa para la formación continua de profesores. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 22, 28-51. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i22.1924>
- Gómez Picapeo, J. (2015). La evaluación mediante criterios y estándares: aplicaciones al área de lengua y literatura. *Didácticas Específicas*, (11).
<https://doi.org/10.15366/didacticas2014.11.002>
- González Lomelí, N. G. C.; Castañeda Figueiras, S. & Maytorena Noriega, M. A. (2009). *Estrategias Referidas al Aprendizaje, la Instrucción y la Evaluación*. Peason Custom.
- González, V., Sosa, K., & Garivay, V. (2020). Lista de cotejo. En M. Sánchez Mendiola & A. Martínez González (Eds.), *Evaluación del y para el aprendizaje: Instrumentos y estrategias* (pp. 89-107). Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.
- Harding, L. & Kremmel, B. (2016). 25. Teacher assessment literacy and professional development. En D. Tsagari & J. Banerjee (Ed.), *Handbook of Second Language Assessment* (pp. 413-428). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781614513827-027>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Haus, C., & Jordão, C. M. (2024). “A prova é no mundo real”: uma avaliação da aprendizagem de línguas entre a realidade ea utopia. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 24(3), e45922. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202445922>
- Henning, G. (1987). *A guide to language testing: Development, evaluation, research*. Newbury House Publishers.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Herrera, L., & Macías, D. (2015). A call for language assessment literacy in the education and development of Teachers of English as a foreign language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 302-312. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a09>
- Hoffman, J. (2001) *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Mediação.
- Ibarra Sáiz, M. S., Rodríguez Gómez, G., & Gómez Ruiz, M. Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 87–103. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092>
- Inbar-Lourie, O. (2008). Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing*, 25(3), 385–402. <https://eric.ed.gov/?id=EJ799611>
- Instituto Cervantes (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado el 24 de mayo 2021 de https://www.cervantes.es/imagenes/File/competencias_clave_profesorado_lenguas_2018.pdf.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2012). *Guia para elaboração e revisão de itens* (3ª ed.). INEP.
- International Language Testing Association. (s.f.). *Code of ethics and code of practice*. Recuperado el 24 de mayo 2021 de <https://www.iltaonline.com/page/CodeEthicsTranslatio>
- Janks, H. (2018). A importância do letramento crítico. *Letras & Letras*, 34(1), 15-27. Traducción de M. S. Souza.
- Jeong, H. (2013). Defining assessment literacy: Is it different for language testers and non-language testers? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419–438. <https://doi.org/10.1177/026553221348>
- Jesus, D. M. (2016). Prefácio: Letramento crítico em tempo de poder conservador: Nunca Paulo Freire fez tanto sentido em nossa vida (pp. 7-11). En L. M. T. R. Baptista (Ed.), *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: Multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*. Pontes Editores.

- Jorba, J. & Sanmartí, N. (1993). Aula de Innovación Educativa. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 20.
- Jordão, C. M. (2013). Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico—farinhas do mesmo saco? En *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. (pp. 69-90). Pontes Editores.
- Jordão, C. M., & Fogaça, F. C. (2012). O letramento crítico na aula de língua inglesa. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 28(1), 73–98.
<https://doi.org/10.1590/delta.v28i1.5482>
- Kelley, T. (1927). *Interpretation of educational measurements*. World Book.
- Kleiman, A. B., Vianna, C. A. D., Sito, L. S., Valsechi, M. C., & Grande, P. B. D. (2024). O conceito de letramento na produção científica brasileira: retorno às origens, discussões para o futuro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 63(1), 240-254.
<https://doi.org/10.1590/01031813v63120248676257>
- Leffa, V. J., & Irala, V. B. (2014). *Uma espiadinha na sala de aula*. Educat.
- Libâneo, J. C. (2017). *Didática*. Cortez Editora.
- Lopes, J. M. R., & Maciel, A. de O. (2020). Reflexões sobre avaliação a partir da obra “Pedagogia da autonomia” de Paulo Freire. *Revista De Instrumentos, Modelos E Políticas Em Avaliação Educacional*, 1(2), e020014. <https://doi.org/10.51281/impa.e020014>
- López Calva, J. M. (2000). *Planeación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje: manual del docente*. Editorial Trillas.
- López Calva, J. M., Gaeta González, M. L., de la Luz Lanzagorta, M. C. & Iturbide Fernández, P. (2016). Ética profesional y responsabilidad social en la Investigación: el caso de investigadores nacionales de una universidad privada en México. En *Experiencias y perspectivas en ética profesional y responsabilidad social universitaria en Iberoamérica*, 103-125. Universidad Anáhuac México.
- López Torres, M. (1999 reimp. 2016). *Evaluación educativa*. Trillas.
- López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Lucena, M. I. P. (2014). A responsabilidade social do professor de línguas diante da avaliação no contexto escolar. En K. B. Mulik & M. S. Retorta (Orgs.), *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: Diálogos, pesquisas e reflexões* (pp. 245-255). Pontes Editores.
- Luckesi, C. C. (2011a). *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico* (1ª ed). Cortez.

- Luckesi, C. C. (2011b) *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* (22ª ed.). Cortez.
- Luckesi, C. C. (2018). *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. Cortez.
- Marins-Costa, E. G. (2012). Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 12, 911-932.
<https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000400012>
- Marins-Costa, E. G. (2016). Letramento crítico: contribuições para a delimitação de um conceito (pp. 19-42). En L. M. T. R. Baptista (Ed.), *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: Multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*. Pontes Editores.
- Martín Vegas, R. A. (2008). Demandas de formación del futuro profesor de secundaria. *Foro de Educación*, 6(10), 459-464.
- Martín Vegas, R. A., & Seseña Gómez, M. (2023). Herramienta tecnológica de evaluación de la comprensión de un texto argumentativo de español lengua materna. *Texto Livre*, 16, e46444. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.46444>
- Martínez Baztán, A. (2011): *La evaluación de las lenguas. Garantías y limitaciones*. Octaedro Andalucía.
- Matuichuk, M.; Silva, M. C. (2013) Avaliação do docente pelo discente na melhoria do desempenho institucional: UTFPR/SIAVI. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 21, n. 79, p. 323-347. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000200008>
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: Una cuestión de justicia social: Perspectiva crítica y prácticas adecuadas* (Vol. 51). Narcea Ediciones.
- Melo, R. S. R. de. (2023). Validade. En S. B. F. Gontijo & V. L. C. N. Linhares (Orgs.), *Dicionário de avaliação educacional* (p. 64). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. <https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/178>
- Messick, S. (1989). Validity. En R. L. Linn (Ed.). *Educational measurement*. (3ª. ed., pp. 13-103). Macmillan.
- Miccoli, L. (2010). *Experiências com avaliação. Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades* (pp. 147-176). Pontes Editores.
- Millán, A. (2016). Instrumentos de evaluación. En B. S. López Frías & E. M. Hinojosa Kleen (Orgs.), *Evaluación para el aprendizaje: alternativas y nuevos desarrollos* (2ª ed., pp. 66–79). Trillas.
- Mochón Ronda, A. (2005). *Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza de la lengua y la cultura española*. Biblioteca virtual redELE.

- Montanaro, M. (2024). Enseñanza de ELE en tiempos de pandemia: ¿Cuáles son las implicaciones para la autonomía de los estudiantes? En V. J. Marcet Rodríguez (coord.), L. Domínguez García (ed. lit.), R. A. Martín Vegas (ed. lit.), M. Nevot Navarro (ed. lit.), & S. Sevilla Vallejo (ed. lit.), *Propuestas y recursos digitales en la enseñanza de ELE* (pp. 97–110). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ0360>
- Monte Mór, W. (2013). Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. En C. H. Rocha & R. F. Maciel (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Pontes Editores.
- Moraes, I. T. (2023). A promoção do letramento em avaliação para a práxis de formadoras de professores/as de inglês: Implicações para a formação inicial e continuada [Tesis de doctorado, Universidade Estadual de Londrina]. Repositorio Institucional UEL. <https://repositorio.uel.br/items/9908ddfb-8e7c-4dba-9213-e2b317bb18ed/fullMartínez>
- Moraes, I. T., Furtoso, V. A. B., & Giraldo, F. (2024). Developing pre-service teachers' language assessment literacy: An analysis of classroom tasks. *Ilha do Desterro*, 77. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2024.e96898>
- Moreira Junior, F. J. (2014). Contribuições da Teoria da Resposta ao Item nas Avaliações Educacionais. *Ciência e Natura*, 36, 58-72.
- Moreno Olivos, T. (2021). *La retroalimentación: un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Motta, A. P. F. (2008). O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente. *Dia a dia educação*.
- Nascimento Fernandes, M., Brum Barreto, A., & Pedraza, A. (2023). Herramientas digitales para el desarrollo de instrumentos de evaluación de español como lengua adicional (ELA). *Decires*, 24(31), 109–131. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2023.24.31.395>
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- O'Loughlin, K. (2013). *Developing the assessment literacy of university proficiency test users*. *Language Testing*, 30(3), 363-380. <https://doi.org/10.1177/0265532213480336>
- Observatorio de Innovación Educativa. (2022, 8 de julio). *Organiza tus clases con la taxonomía de Bloom*. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/organiza-tus-clases-con-la-taxonomia-de-bloom/>
- Oliveira, D. L. de. (2023). *Feedback*. En S. B. F. Gontijo & V. L. C. N. Linhares (Orgs.), *Dicionário de avaliação educacional* (p. 28). Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia de Brasília.

<https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/178>

- Oliveira, S. M. da S., & Oliveira, A. C. S. (2015). Avaliação da aprendizagem no contexto educacional. En N. P. Cária, S. M. S. S. Oliveira, & N. B. Cunha (Orgs.), *Gestão educacional e avaliação: Perspectivas e desafios contemporâneos* (pp. 197-226). Pontes Editores.
- Ortega-Alfaro, R. (2017). *Estrategias didácticas y evaluación de competencias: para una enseñanza sistematizada desde la taxonomía de Bloom*. Trillas.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Newbury House Publishers.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2ª ed.). Routledge.
- Pará. (2022, 28 de junio). Emenda Constitucional n.º 85, de 28 de junho de 2022. Assembleia Legislativa do Estado do Pará. Recuperado de https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/243099/CE_PA_EC_85-2022.pdf?sequence=7&isAllowed=y
- Paraíba. (2018, 11 de septiembre). Lei estatal n.º 11.191, de 11 de setembro de 2018. Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba. Recuperado de https://sapl3.al.pb.leg.br/norma/pesquisar?tipo=2&ano=2018&autorianorma__autor=184&autorianorma__primeiro_autor=True
- Paraná. (2022, 19 de diciembre). Emenda Constitucional n.º 52, de 19 de dezembro de 2022. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. Recuperado de <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=290490&codItemAto=1839086>
- Paraquett, M. (2006). As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. En K. Mota & D. Scheyerl (Orgs.), *Espaços linguísticos: resistências e expansões* (pp. 115–146). Universidade Federal da Bahia.
- Pascoal, L. A. V. (2018). *Avaliações escritas de língua inglesa em contextos de extensão e formação de professores: Possíveis relações com letramento crítico* [Tesis de Maestría, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositorio institucional da UFMG. <http://hdl.handle.net/1843/LETR-AYNSVK>
- Pasquali, L. (2011). *Psicometria: Teoria dos testes na psicologia e na educação* (4ª ed.). Editora Vozes.

- Peña Matos, M., & Dibut Toledo, L. S. (2021). Some considerations about the development of the moodle platform. *Conrado*, 17(83), 64-69.
- Peralta, M. T. Notas de clase. 2023. [Material no publicado].
- Pérez Rocha, M. (2005) La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. En Nowalski, R. G. (Ed.), *Caras de la Evaluación Educativa*. Editora Paideia. UNAM.
- Perrenoud, P. (1999) *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Artmed.
- Picón, É. J. (2013). La rúbrica y la justicia en la evaluación. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 18(3), 79-94.
- Pill, J., & Harding, L. (2013). *Defining the language assessment literacy gap: Evidence from a parliamentary inquiry*. *Language Testing*, 30(3), 381-402.
<https://doi.org/10.1177/0265532213480337>.
- Popham, W. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory Into Practice*, 48(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>
- Psicología y Mente. (s.f.). *Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner*.
<https://psicologiaymente.com/inteligencia/teoria-inteligencias-multiples-gardner>
- Quevedo-Camargo, G. (2014). Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? En K. B Mulik &, M. S. Retorta (Orgs.). *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões* (pp. 77-93). Pontes.
- Quevedo-Camargo, G. (2020). Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil. *Calidoscópio*, 18(2), 435–459. <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.10>
- Quevedo-Camargo, G. (2021). *Avaliação online: um guia para professores*. Letraria.
- Quevedo-Camargo, G., & Pinheiro, L. A. (2021). Ética na avaliação de línguas adicionais: Da postura docente ao instrumento avaliativo. *Estudos em Avaliação Educacional*, 32.
<https://doi.org/10.18222/eae.v32.8641>
- Quevedo-Camargo, G., & Scaramucci, M. V. R. (2018). O conceito de letramento em avaliação de línguas: oriegem de relevancia para o contexto brasileiro. *Linguagem: Estudos E Pesquisas*, 22(1). <https://doi.org/10.5216/lep.v22i1.54474>
- Real Academia Española. (s.f.). Currículo. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.).
<https://dle.rae.es/curr%C3%ADculo>
- Real Academia Española. (s.f.). Equidad. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.).
<https://dle.rae.es/equidad>

- Real Academia Española. (s.f.). Igualdad. En Diccionario de la lengua española (23.^a ed.).
<https://dle.rae.es/igualdad>
- Real Academia Española. (s.f.). Practicabilidad. En Diccionario de la lengua española (23.^a ed.).
<https://dle.rae.es/practicabilidad>
- Redondo, D. M., & Gattolin, S. R. B. (2022). Ética na avaliação: um retrato da prática avaliativa na escola pública. En D. M. Redondo (Org.), *Ensino de Línguas e Educação Crítica: perspectivas, propostas e desafios* (pp. 12-25). Editora Bagai.
- Retorta, M. S., & Marochi, T. B. (2018). *Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática*. CRV.
- Rio Grande do Sul. (2018, 7 de noviembre). Emenda Constitucional n.º 89, de 7 de novembro de 2018. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul.
<https://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/EC%2089-74.pdf>
- Rodrigues, F. C. (2012). As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005. En C. S. Barros & E. G. M. Costa (Eds.), *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola* (pp. 23–35). Faculdade de Letras-UFMG.
- Rodrigues, V. T. V. (2015). *Ventajas y desafíos de la educación a distancia (EAD) con énfasis en español como lengua extranjera* [Monografia de especialização, Pontificia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório Institucional da PUC-SP.
<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/35915>
- Rodríguez Ruiz, M., & García-Merás García, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(4), 1–10.
<https://doi.org/10.35362/rie3642807>
- Rodríguez Velázquez, K., Pérez Fauria, J. M., & Torres García, G. (2018). Implementación de un entorno virtual como herramienta didáctica para fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 10(4), 54–71.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742018000400004&lng=es&tlng=es.
- Rolim, A. C. O. (2004) A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública. En L. Rottava & M. S. Lima (Orgs.), *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Editora Unijuí.
- Romanowski, J. P. (2007). *Formação e profissionalização docente* (3^a ed. rev. y act.). Ibipex.
- Romero, J. R. (2023). Estilos y estrategias de aprendizaje en el medio escolar: cómo enseñar y aprender sin perder la perspectiva docente-alumno. *Revista Vestigium*, 3(2), 22-38.

- Rondônia. (2018, 20 de diciembre). Lei n.º 4.394, de 20 de dezembro de 2018. Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia. <https://sapl.al.ro.leg.br/norma/8576>
- Roraima. (2022, 10 de mayo). Emenda Constitucional nº 80, de 10 de maio de 2022. LegisWeb. <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=431547>
- Rosa, A. A. S. (2016). *Letramento crítico e ensino intercultural: Uma aproximação teórica* [Ponencia]. En Anais do IX Congresso Brasileiro de Hispanistas. Universidade Federal da Integração Latino-Americana.
- Rubin, J. (1975). What the “Good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51. <https://doi.org/10.2307/3586011>
- Sanmartí Puig, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Ediciones Octaedro.
- Sant’Anna, I. M. (2014). *Por que avaliar? Como avaliar? critérios e instrumentos* (17ª ed.). Vozes.
- Sanz Ponce, R., & López Lujan, E. (2016). El componente ético de la evaluación educativa. Rasgos del docente. En *Experiencias y perspectivas en ética profesional y responsabilidad social universitaria en Iberoamérica* (pp. 30-45). Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Sarmiento, D. C. (1997). *O discurso e a prática da avaliação na escola*. Pontes.
- Scaramucci, M. V. (2011). Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *Linguarum Arena*, 2, 103-120.
- Scaramucci, M. V. R. (1999). Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas*, 4, 115-124.
- Scaramucci, M. V. R. (2006). O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. En L. Rottava & S. S. Santos (Orgs.), *Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira* (pp. 49-64). Editora da Unijuí.
- Scaramucci, M. V. R. (2013, 27 de marzo). Letramento em avaliação no contexto de línguas – íntegra [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/E3TnGJgc2wA?si=ChRPS-FgDF4AwFZZ>
- Scaramucci, M. V. R. (2016). Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. En C. M. Jordão (Org.), *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Pontes Editores.
- Scarino 2013 - Language assessment literacy as self-awareness: understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*. <https://doi.org/10.1177/0265532213480128>
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203387962>

- Silva, É. de S. (2023). Construto. En S. B. F. Gontijo & V. L. C. N. Linhares (Orgs.), *Dicionário de avaliação educacional* (p. 43). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. <https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/178>
- Silva, E. F. (2017). O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. En B. M. F. Villas Boas (Org.), *Avaliação: interações com o trabalho pedagógico* (pp. 25–38). Papirus Editora.
- Silva, R. A. P. da. (2023). Avaliação diagnóstica. En S. B. F. Gontijo & V. L. C. N. Linhares (Orgs.), *Dicionário de avaliação educacional* (p. 22). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. <https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/178>
- Silva, W. E. da. (2023). Rubricas. En S. B. F. Gontijo & V. L. C. N. Linhares (Orgs.), *Dicionário de avaliação educacional* (p. 58). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. <https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/178>
- Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera. (s.f.). Glosario de términos de evaluación y certificación. SICELE. <https://sites.google.com/a/sicele.org/sicele/politica-de-calidad/estandares-sicele/glosario>
- Soares, M. (1996). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Revista Brasileira de Educação, (1), 5–17.
- Soler Cárdenas, S. F. (2013). Los constructos en las investigaciones pedagógicas: cuantificación y tratamiento estadístico. *Atenas*, 3(23), 84-101.
- Sousa, P. C., Silva Medeiros, L. A., & Silva Matos, G. (s.f.). O uso da TRI como ferramenta de inovação no processo de avaliação no ensino médio, um olhar sobre o item. En *XIV Seminário Internacional Analítico de Temas Interdisciplinares, VI Seminário de Pesquisa Inovadora na/para Formação de Professores & I Foro de Pós-Graduação da UFCG* (pp. 63-66).
- Souza, L. M. T. M. (2011). Para uma redefinição de letramento crítico: Conflito e produção de significação. En L. P. Moita Lopes (Org.), *Formação de professores de línguas: Ampliando perspectivas* (pp. 135–152). Paco Editorial.
- Stiggins 1991 - Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*.
- Su, X., Yin, H., & Lee, I. (2024). Let a hundred flowers bloom: Towards a coexistence of paradigms in language assessment literacy. *Linguistics and Education*, 84, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101346>
- Suárez, J., Maiz, F., & Meza, M. (2014). Inteligencias múltiples: Una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1), 81–94.

- Suskie, L. (2000). Fair Assessment Practices Giving students equitable opportunities to demonstrate learning. *AAHE bulletin*, 52(9), 7-9.
- Taylor, L. (2009). Developing assessment literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 21–36. <https://doi.10.1017/S0267190509090035>
- Taylor, L. (2013). Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. *Language Testing*, 30(3), 403–412. <https://doi.org/10.1177/0265532213480338>
- Thiollent, M. (1947). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez.
- Thiollent, M. (2005). *Metodologia da pesquisa-ação* (14^a ed.). Cortez.
- Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4(1), 25–29. <https://doi.org/10.1037/h0071663F>
- Tílio, R. C. (2017). Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? En D. M. de Jesus, F. Zolin-Vesz & D. Carbonieri (Orgs.), *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola* (pp. 19-31). Editora Pontes.
- Toffoli, S. F. L., Andrade, D. F. D., Bornia, A. C., & Quevedo-Camargo, G. (2016). *Avaliação com itens abertos: validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça*. Educação e Pesquisa, 42, 343-358. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201606135887>
- Vallejo Ruiz, M. & Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 64, 11–25. <https://doi.org/10.35362/rie640403>
- Vasconcellos, C. dos S. (2014). Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. En C. O. Fernandes (Org.), *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola* (pp. 11–56). Cortez Editora.
- Vela, J. M. L., Perea, M. E. O., & Carlos, R. R. (2012). El papel de la ética en la evaluación educativa. *Unirevista.es*, (1), 87-95.
- Villas Boas, B. M. de F. (2012). Avaliação para aprendizagem: o que se aprende? Quem aprende? En M. S. Pereira, R. M. S. Oliveira & B. M. de F. Villas Boas (Orgs.), *Avaliação da aprendizagem: práticas e reflexões* (pp. 93–109). Universidade Federal de Goiás.
- Villas Boas, B. M. de F. (2023). *Autoavaliação*. En S. B. F. Gontijo & V. L. C. N. Linhares (Orgs.), *Dicionário de avaliação educacional* (p. 11). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. <https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/178>
- Weng, F., & Shen, B. (2022). Language assessment literacy of teachers. *Frontiers in Psychology*, 13, 864582. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.864582>

Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131–175.
<https://doi.org/10.3102/00346543072002131>

Apêndices

1. Arte de divulgação (curso pilotaje)



Departamento de Português Enallt
13 de março de 2023 · 🌐

Estimados colegas profesores de lenguas. Se les invita al curso: "LITERACIDAD EN EVALUACIÓN PARA PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS" que promueve el [Departamento de Português Enallt](#) (ENALLT) en alianza con el Centro de Enseñanza para Extranjeros [CEPE](#) - UNAM, con la Mtra. Marcella Nascimento Fernandes, estudiante de doctorado de la Universidad de Salamanca.

Es un curso gratuito, 100% virtual vía Zoom, con un total de 22 horas, los viernes de 17:00 a 19:00 horas del 17/03/2022 al 09/06/2023.

Inscripciones: <https://forms.gle/HhRPi8rBR9Lx3SPo8>

Ver tradução

CURSO-TALLER

LITERACIDAD EN EVALUACIÓN PARA PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS

VIERNES
DEL 17/03/2022 AL
09/06/2023
17:00 A 19:00 HORAS

**MTRA. MARCELLA
NASCIMENTO FERNANDES**

Docente de lengua española en
el Instituto Federal de Brasília
(IFB) y doctoranda por la
Universidad de Salamanca
(USAL).

REGÍSTRATE

<https://forms.gle/jJ5YHV3Yn1EooWgf9>

ENALLT ESCUELA NACIONAL
DE LENGUAS INDÍGENAS
Y TRADUCCIÓN UNAM

**ACTUALIZACIÓN
PROFESORES DE
LENGUAS**



Você e outras 8 pessoas · 9 compartilhamentos

[Curtir](#) [Comentar](#) [Enviar](#) [Compartilhar](#)

 Comente como Marcella Fernandes

2. Formulario de inscripción (curso pilotaje)

Inscripción Curso "Literacidad en Evaluación para Profesores de Lenguas Extranjeras" / Formulario de Consentimiento Informado

¡HOLA!

Este es el formulario de inscripción para el curso piloto "LITERACIDAD EN EVALUACIÓN PARA PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS" ofrecido por la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en alianza con el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE/UNAM) bajo responsabilidad de Marcella Nascimento Fernandes, estudiante de doctorado de la Universidad de Salamanca.

Es un curso gratuito, 100% virtual vía Zoom, con un total de 22 horas. Habrá 11 clases sincrónicas, cada una con una duración de 2 horas, los viernes, a partir del 17/03/2022, de 17:00 a 19:00 horas. La fecha final de cierre prevista es el 09/06/2023.

Se otorgará constancia de asistencia al asistir y desarrollar las actividades al 80%.

Las clases serán grabadas y estarán disponibles para los participantes que no puedan asistir sincrónicamente. Todo el contenido del curso, así como las grabaciones de las clases sincrónicas, estarán disponibles en la plataforma virtual de Google Classroom.

En seguido, el Formulario de Consentimiento Informado.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted está siendo invitado a participar del curso pilotaje "LITERACIDAD EN EVALUACIÓN PARA PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS", parte de la investigación de doctorado provisionalmente titulada "LITERACIDAD EN EVALUACIÓN (DE LENGUAS) DE PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN BRASIL: UN ANÁLISIS Y UNA PROPUESTA", a cargo de la investigadora Marcella Nascimento Fernandes, estudiante de doctorado de la Universidad de Salamanca, supervisada por la profesora Dr. Rosa Ana Martín Vegas y en cotutela con la Universidad Federal de Minas Gerais bajo la responsabilidad de la Profesora Dr. Elzimar Goettenauer de Marins Costa.

Nuestros objetivos en este pilotaje son, además de ofrecer el curso sincrónico, diagnosticar al inicio y al final del curso el conocimiento de estos participantes sobre literacidad en evaluación (de lenguas).

Recibirá todas las aclaraciones necesarias antes y durante el curso pilotaje.

Su participación se llevará a cabo a lo largo de todo el curso, el cual comenzará y será autorizado después de su aceptación en este documento. Todos los cuestionarios, tareas, actividades realizadas en el curso sincrónico titulado "LITERACIDAD EN EVALUACIÓN PARA PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS" serán utilizados como datos para la tesis doctoral antes mencionada. Todas las actividades se realizarán de forma virtual, dentro de la plataforma virtual Google Classroom.

Si acepta participar, se espera como beneficio individual para cada participante en esta investigación que reflexione aún más sobre su práctica, específicamente sobre los procesos de evaluación creados por ellos. El alcance de la literacidad en evaluación considerada adecuada para los docentes es algo complejo, sin embargo, con este curso pilotaje corto también se pretende que conceptos y preceptos sobre esta temática puedan llegar a pares e instituciones que quizás aún no los conocen.

Su participación es voluntaria y puede negarse a responder o participar en cualquier procedimiento y cualquier pregunta que lo incomode, y puede retirarse de participar en la investigación en cualquier momento sin perjuicio para Usted.

Los resultados de la investigación serán difundidos por la Universidad de Salamanca y es posible que se publiquen más adelante. Los datos y materiales utilizados en la investigación estarán bajo la custodia del investigador.

Si tiene alguna pregunta sobre el curso pilotaje, contacte a Marcella Nascimento Fernandes, en la Universidad de Salamanca, marcella.fernandes@usal.es y al +52 55 5187 3675. O puede contactar con cualquiera de los asesores de esta investigación: Rosa Ana Martín Vegas, por correo electrónico rosana@usal.es y teléfono +34 670688356; o Elzimar Goettenauer de Marins Costa, por correo electrónico elzimarc@gmail.com y teléfono +55 31 3409-5100.

Si acepta participar, marque en el siguiente campo: "ACEPTO PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN". Una copia de este documento llegará a su dirección de correo electrónico registrada.

La primera tarea consistirá en un **CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO**, imprescindible para que entiendas, a lo largo del curso, su proceso de aprendizaje, sobre su desarrollo, cuyo enlace estará disponible al enviar este formulario (llegará también en su correo). Rellenarlo antes del inicio de las clases sincrónicas.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. Nombre y Apellidos *

3. Correo *

4. N° Documento de Identificación *

5. Participación en la investigación *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ ACEPTO PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN.
☐ NO ACEPTO PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

3. Cuestionario diagnóstico (curso pilotaje)

CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO: Curso Literacidad en Evaluación para Profesores de Lenguas Extranjeras

Hola!

Este cuestionario tiene como objetivo la recogida de datos para la tesis doctoral provisionalmente titulada **LITERACIDAD EN EVALUACIÓN (DE LENGUAS) DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN BRASIL: UN ANÁLISIS Y UNA PROPUESTA**, cuyos detalles ya fueron aclarados en el Formulario de Consentimiento Informado, además de componer las actividades pertinentes a este curso.

Vale la pena señalar que este cuestionario será **ESENCIAL** para que comprendas, a lo largo del curso, tu proceso de aprendizaje, sobre tu desarrollo.

TODAS las preguntas están relacionadas con la enseñanza de **LENGUAS EXTRANJERAS**.

Le pido amablemente que **NO** consulte ninguna fuente al completar este cuestionario, ya que el objetivo es, de hecho, diagnosticar lo que ya sabe sobre el tema, sin tener respuestas correctas o incorrectas.

¡Una vez más gracias por su participación!

Marcella Nascimento Fernandes

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

DATOS PERSONALES

2. 1. Nombre y Apellidos *

3. 2. N° Documento de Identificación *

4. 3. Género *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Masculino
☐ Femenino
☐ Otro
☐ Prefiero no decirlo

5. 4. Nacionalidad *

DATOS ACADÉMICOS

6. 5. Grado Académico *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Doctorado (concluido)
☐ Doctorado (en curso)
☐ Maestría (concluida)
☐ Maestría (en curso)
☐ Especialización (concluida)
☐ Especialización (en curso)
☐ Diplomado (concluido)
☐ Diplomado (en curso)
☐ Licenciatura
☐ Otro

7. 6. Área de Conocimiento de la Titulación Académica Máxima *

8. 7. ¿Ha estudiado formalmente sobre evaluación? En caso afirmativo, marque la(s) actividad(es), curso(s) y/o programa(s) cuyo enfoque ha sido **EVALUACIÓN DE o PARA EL APRENDIZAJE**. *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Doctorado
- ☐ Maestría
- ☐ Especialización
- ☐ Diplomado
- ☐ Curso de Corta Duración
- ☐ Componente Curricular
- ☐ Conferencia, Ponencia
- ☐ Otro(s)
- ☐ Nunca estudié formalmente

9. 8. Ahora, estima en **HORAS** el tiempo que estudiaste formalmente sobre evaluación. *

DATOS PROFESIONALES

10. 9. ¿Alguna vez ha trabajado como profesor de LENGUA EXTRANJERA? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
- ☐ No

11. 10. ¿Cuántos **AÑOS** de docencia en LENGUA EXTRANJERA? *

12. 11. ¿Hoy en día, ejerce la profesión docente de LENGUA EXTRANJERA? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
- ☐ No

13. 12. ¿En cuál o cuáles segmentos se desempeña como docente de LENGUA EXTRANJERA? *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Preescolar
- ☐ Primaria
- ☐ Secundaria
- ☐ Preparatoria
- ☐ Licenciatura
- ☐ Posgrado
- ☐ Centros de Idiomas
- ☐ Cursos Preparatorios para Exámenes de Certificación (SIELE, DELE, EXELEAA)
- ☐ Clases Particulares
- ☐ Otro(s)
- ☐ HOY EN DÍA NO EJERZO LA DOCENCIA EN LENGUA EXTRANJERA

14. 13. ¿En qué contexto(s)? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Público
- ☐ Particular
- ☐ Autónomo
- ☐ HOY EN DÍA NO EJERZO LA DOCENCIA EN LENGUA EXTRANJERA

LITERACIDAD EN EVALUACIÓN DE LENGUAS

15. 1. Del 0 al 10, ¿cuánto valora su conocimiento sobre **EVALUACIÓN**? *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
POC	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUCHO

16. 1. a) Defina, con sus propias palabras, **EVALUACIÓN DEL/PARA EL APRENDIZAJE**, así como cuál es (o son) su(s) objetivo(s). *

17. 1. b) ¿Alguna vez ha leído, escuchado o investigado específicamente el término **LITERACIDAD EN EVALUACIÓN (DE LENGUAS)**? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sí

☐ No

18. 1. c) En caso **AFIRMATIVO**, ¿de qué manera?

TEMAS RELACIONADOS CON LA LITERACIDAD EN EVALUACIÓN (DE LENGUAS)

De ahora en adelante, respecto a cuestiones relacionadas con experiencias profesionales:

- docentes de lengua extranjera que **ACTUALMENTE DESEMPEÑAN** la profesión, responda las preguntas en base al (a los) vínculos laboral(es) actual(es);
- docentes de lengua extranjera que **ACTUALMENTE NO DESEMPEÑAN** la profesión, responda las preguntas en base al (a los) vínculos laboral(es) anterior(es);
- docentes de lengua extranjera que **AÚN NO DESEMPEÑARON** la profesión, responda las preguntas en base a futuro(s) vínculo(s) laboral(es).

19. 1. Sobre sus **EXPERIENCIAS CON EVALUACIÓN** aún siendo estudiante, ¿considera que tuvo más experiencias **NEGATIVAS** o **POSITIVAS**? *

Marca solo un óvalo.

☐ Negativas

☐ Positivas

20. 1.a) Del 0 al 10, ¿cuánto influyen (influyeron o influirán) sus **EXPERIENCIAS CON EVALUACIÓN (POSITIVAS O NEGATIVAS)** en sus prácticas de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
POC	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUCHO

2. PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

21. 2. ¿Considera importante la **PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA** para el proceso de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sí

☐ No

22. 2. a) ¿Por qué? *

23. 2. b) Del 0 al 10, ¿cuánto **PLANIFICA DIDÁCTICAMENTE** (planeó o planeará) sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
NUM	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	SIEMPRE

3. OBJETIVOS Y PROPÓSITOS

24. 3. ¿Considera importante establecer **OBJETIVOS Y PROPÓSITOS** para el proceso e instrumentos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sí

☐ No

25. 3. a) Por qué? *

26. 3. b) Del 0 al 10, ¿cuánto establece (estableció o establecerá) **OBJETIVOS Y PROPÓSITOS** para sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
NUM	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	SIEMPRE

4. CRITERIOS Y TRANSPARENCIA EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN

27. 4. ¿Considera importante que un proceso de evaluación sea **TRANSPARENTE** y establezca **CRITERIOS** para los instrumentos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sí

☐ No

28. 4. a) Por qué? *

29. 4. b) Del 0 al 10, ¿cuánto considera (consideró o considerará) que sus procesos de evaluación son **TRANSPARENTES** y cuánto establece (estableció o establecerá) **CRITERIOS** para los instrumentos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
POC	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUCHO

5. TIPOS DE EVALUACIÓN

30. 5. ¿Qué **TIPOS DE EVALUACIÓN** conoce? Definalos. *

31. 5. a) ¿Qué **TIPOS DE EVALUACIÓN** ha utilizado o utiliza (o utilizará si aún no ha impartido clases de lengua extranjera)? *

32. 5. b)) Del 0 al 10, ¿cuánto considera saber sobre **TIPOS DE EVALUACIÓN**? *

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
POC	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUCHO

6. RETROALIMENTACIÓN

33. 6. ¿Considera importante la **RETROALIMENTACIÓN** en el proceso de evaluación?

Marca solo un óvalo.

☐ Sí
☐ No

34. 6. a) Por qué?

35. 6. b) ¿Cómo suele (solía o solerá) dar **RETROALIMENTACIÓN** a sus alumnos?

36. 6. c) Del 0 al 10, ¿cuánta **RETROALIMENTACIÓN** proporciona (proporcionó o proporcionará) a sus alumnos con respecto a los instrumentos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
NUN	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	SIEMPRE

37. **6. d)** Del 0 al 10, ¿cuánto ofrece (ofreció o ofrecerá) a los estudiantes la oportunidad de dar **RETROALIMENTACIÓN** sobre su práctica? *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
NUNCA	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	SIEMPRE

7. RÚBRICA

38. **7.** Você tem conhecimento sobre o que são as **RUBRICAS** em um processo de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sí

☐ No

39. **7. a)** En caso **afirmativo**, describa qué son las **RÚBRICAS** y para qué sirven. En caso **negativo**, ponga un guión. *

40. **7. b)** Del 0 al 10, ¿cuánto utiliza (utilizó o utilizará) las **RÚBRICAS** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
NUNCA	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	SIEMPRE

8. CALIFICACIONES

41. **8.** ¿Considera importante las **CALIFICACIONES** en un proceso de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sí

☐ No

42. **8. a)** Por qué?

43. **8. b)** Del 0 al 10, ¿cuánto se considera (consideró o considerará) justo a la hora de determinar las **CALIFICACIONES** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
POC	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUY

44. **8. c)** Y del 0 al 10, ¿qué tan importante cree que son las **CALIFICACIONES** para los estudiantes? *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
POC	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUY

9. TEORÍA CLÁSICA DE LOS TEST (TCT) Y TEORÍA DE RESPUESTA AL ÍTEM (TRI)

45. 9. ¿Puede usted, con sus propias palabras, definir la **TEORÍA CLÁSICA DE LOS TEST (TCT) Y TEORÍA DE RESPUESTA AL ÍTEM (TRI)** en el contexto de la evaluación? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

46. 9. a) En caso **afirmativo**, descríbalas. En caso **negativo**, ponga un guión. *

47. 9. b) Del 0 al 10, ¿cuánto considera que conoce sobre **TEORÍA CLÁSICA DE LOS TEST (TCT) Y TEORÍA DE RESPUESTA AL ÍTEM (TRI)**? *

Marca solo un óvalo.

- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
POC ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUCHO

10. CONSTRUCTO

48. 10. ¿Puede usted, con sus propias palabras, definir **CONSTRUCTO** en el contexto de la evaluación? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

49. 10. a) En caso **afirmativo**, descríbalas. En caso **negativo**, ponga un guión. *

50. 10. b) Del 0 al 10, ¿cuánto considera (consideró o considerará) el concepto de **CONSTRUCTO** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
POC ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUCHO

11. VALIDEZ

51. 11. ¿Puede usted, con sus propias palabras, definir **VALIDEZ** en el contexto de la evaluación? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

52. **11. a)** En caso **afirmativo**, describala. En caso **negativo**, ponga un guión. *

53. **11. b)** Del 0 al 10, ¿cuánto considera (consideró o considerará) el concepto de **VALIDEZ** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
POC	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUCHO

12. CONFIABILIDAD

54. **12.** Puede usted, con sus propias palabras, definir **CONFIABILIDAD** en el contexto de la evaluación? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sí
☐ No

55. **12. a)** En caso **afirmativo**, describala. En caso **negativo**, ponga un guión. *

56. **12. b)** Del 0 al 10, ¿cuánto considera (consideró o considerará) el concepto de **CONFIABILIDAD** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
POC	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUCHO

13. AUTENTICIDAD

57. **13.** ¿Puede usted, con sus propias palabras, definir **AUTENTICIDAD** en el contexto de la evaluación? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sí
☐ No

58. **13. a)** En caso **afirmativo**, describala. En caso **negativo**, ponga un guión. *

59. **13. b)** Del 0 al 10, ¿cuánto considera (consideró o considerará) el concepto de **AUTENTICIDAD** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
POC	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUCHO

14. PRATICALIDAD

60. 14. ¿Puede usted, con sus palabras, definir la **PRACTICALIDAD** en el contexto de la evaluación? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sí
☐ No

61. 14. a) En caso **afirmativo**, descríbala. En caso **negativo**, ponga un guión. *

62. 14. b) Del 0 al 10, ¿cuánto considera (consideró o considerará) el concepto de **PRACTICALIDAD** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
POC ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUCHO

15. TEORIA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

63. 15. ¿Puede usted, con sus propias palabras, definir la **TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES** en el contexto de la evaluación? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sí
☐ No

64. 15. a) En caso **afirmativo**, descríbala. En caso **negativo**, ponga un guión. *

65. 15. b) Del 0 al 10, ¿cuánto considera (consideró o considerará) el concepto de **TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
POC ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUCHO

16. ÉTICA EN LA EVALUACIÓN

66. 16. ¿Puede usted, con sus propias palabras, definir la **ÉTICA** en el contexto de la evaluación? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sí
☐ No

67. **16. a)** En caso **afirmativo**, describala. En caso **negativo**, ponga un guión. *

68. **16. b)** Del 0 al 10, ¿cuánto se considera (consideró o considerará) **ÉTICO(A)** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
POC	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUCHO

17. EQUIDAD E IMPARCIALIDAD

69. **17.** ¿Puede usted, con sus propias palabras, definir **EQUIDAD** en el contexto de la evaluación? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sí
☐ No

70. **17. a)** En caso **afirmativo**, describala. En caso **negativo**, ponga un guión. *

71. **17. b)** ¿Puede usted, con sus propias palabras, definir **IMPARCIALIDAD** en el contexto de la evaluación? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sí
☐ No

72. **17. c)** En caso **afirmativo**, describala. En caso **negativo**, ponga un guión. *

73. **17. d)** Del 0 al 10, ¿cuánto considera (consideró o considerará) el concepto de **EQUIDAD** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
POC	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUCHO

74. **17. e)** Del 0 al 10, ¿cuánto considera (consideró o considerará) el concepto de **IMPARCIALIDAD** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
POC	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUCHO

18. EVALUACIÓN COMO FACTOR DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

75. **18. ¿Considera la EVALUACIÓN COMO UN FACTOR DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL? ***

Marca solo un óvalo.

☐ Sí
☐ No

76. **18. a) Por qué? ***

77. **18. b) Del 0 al 10, ¿cuánto considera (consideró o considerará) la EVALUACIÓN COMO FACTOR DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL en sus procesos de evaluación? ***

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
POC ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUCHO

19. HERRAMIENTAS DIGITALES

78. **19. ¿Qué HERRAMIENTAS DIGITALES (webs, apps, plataformas digitales...) relacionadas con la educación conoce? ***

79. **19. a) ¿Qué HERRAMIENTAS DIGITALES (webs, apps, plataformas digitales...) utiliza (utilizó o utilizará) en sus procesos de evaluación? ***

80. **19. b) Del 0 al 10, ¿cuánto considera (consideró o considerará) el uso de HERRAMIENTAS DIGITALES en sus procesos de evaluación? ***

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
POC ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUCHO

20. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

81. **20. ¿Qué INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN utiliza (utilizó o utilizará) en sus procesos de evaluación? ***

82. **20. a) En promedio, ¿cuántos INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN utiliza (utilizó o utilizará) en cada uno de sus procesos de evaluación? ***

83. **20. b)** Del 0 al 10, ¿cuánto diversifica (diversificó o diversificará) los **INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
POC ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUCHO

EXPECTATIVAS CON RESPETO A ESTE CURSO

84. Escribe aquí cuáles son tus expectativas con respecto a este curso. *

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

4. Cuestionario 2: Experiencias y efectos retroactivos y planificación didáctica (curso pilotaje)

Cuestionario 2: Experiencias y Efectos Retroactivos y Planificación Didáctica

Este formulario es pertinente a nuestra segunda reunión: **Experiencias y Efectos Retroactivos y Planificación Didáctica**. Desde aquí puedes consultar las diapositivas de las clases, materiales en internet, artículos, lo que quieras o necesites.

Es hora de demostrar tus conocimientos y reflexiones sobre los temas tratados.

Favor rellenar hasta la próxima reunión: **31/03/2023**.

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Correo *

2. 1. Nombre y Apellidos *

3. 2. ¿Cuánto aporta compartir tus experiencias y escuchar las de otros docentes a tu proceso de literacidad en evaluación? *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
POC ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUCHO

4. 2. ¿Por qué? *

5. 3. ¿Y qué importancia tiene la planificación didáctica para la elaboración de un proceso de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
POC ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUCHO

6. 4. ¿Por qué? *

SUGERENCIAS

Estimad@, como este es un proyecto piloto, te pido amablemente, **si lo deseas**, que escribas tu percepción sobre la **Clase 2 - Experiencias y Efectos Retroactivos y Planificación Didáctica** (metodología, contenidos, etc.).

7. Puntos Positivos

8. Puntos Negativos

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

5. Tarea unidad didáctica (curso pilotaje)

Estimad@s,

Este es un modelo de unidad didáctica. Le pido que lo rellene respecto a la planificación de clases futuras o, si lo desea, de clases ya desarrolladas. El documento adjunto es solo una plantilla, puede usar cualquier otra que desee.

UNIDAD DIDÁCTICA

Docente:

Curso:

Fecha:

TÍTULO: definir un título estimulante

TEMPORALIZACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS, CONCEPTOS, PROCEDIMIENTOS Y APTITUDES	ACTIVIDADES A DESARROLLAR	METODOLOGÍA	MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
Indicar el número de sesiones y en qué punto se van a impartir.	Marcar los objetivos didácticos (que sean entre 6 y 8).	- Contenidos: se sacan de los objetivos. - Procedimientos a seguir para que los alumnos aprendan los contenidos. - Aptitudes: valorar la correcta ejecución, valoración del instrumento.	Aquí influirá el número de sesiones establecidas. En las actividades es necesario reflejar y trabajar todos los procedimientos.	Cómo se va a enseñar.	Indicar los materiales que son necesarios para impartir la unidad.	Los criterios de evaluación que se van a exigir como mínimo, evaluación de las actitudes, y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. Cuestionario 4: Tipos de evaluación (curso pilotaje)

Cuestionario 4: Tipos de Evaluación

Este formulario es pertinente a nuestra cuarta reunión: **Tipos de Evaluación**. Desde aquí puedes consultar las diapositivas de las clases, materiales en internet, artículos, lo que quieras o necesites.

Es hora de demostrar tus conocimientos y reflexiones sobre los temas tratados.

Favor rellenar hasta la próxima reunión: **21/04/2023**.

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Correo *

2. 1. Nombre y Apellidos *

3. 2. ¿Cómo definirías **EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA**? Ejemplifica. *

4. 3. ¿Cómo definirías **EVALUACIÓN FORMATIVA**? Ejemplifica. *

5. 4. ¿Cómo definirías **EVALUACIÓN SUMATIVA**? Ejemplifica. *

6. 5. ¿Cómo definirías **EVALUACIÓN CLASIFICATORIA**? Ejemplifica. *

7. 6. ¿Cómo definirías **EVALUACIÓN POR PARES O ENTRE IGUALES**? Ejemplifica. *

8. 7. ¿Cómo definirías **AUTOEVALUACIÓN**? Ejemplifica. *

SUGERENCIAS

Estimad@, como este es un proyecto piloto, te pido amablemente, **si lo deseas**, que escribas tu percepción sobre la **Clase 4 - Tipos de Evaluación** (metodología, contenidos, etc.).

9. **Puntos Positivos**

10. **Puntos Negativos**

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

7. Cuestionario 5: Rúbrica, lista de cotejo y tabla de especificaciones y calificaciones (curso pilotaje)

Cuestionario 5: Rúbrica, Lista de Cotejo y Tabla de Especificaciones y Calificaciones

Este formulario es pertinente a nuestra quinta reunión: Rúbrica, Lista de Cotejo y Tabla de Especificaciones y Calificaciones. Desde aquí puedes consultar las diapositivas de las clases, materiales en internet, artículos, lo que quieras o necesites.

Es hora de demostrar tus conocimientos y reflexiones sobre los temas tratados.

Favor rellenar hasta la próxima reunión: 28/04/2023.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. 1. Nombre y Apellidos *

3. 2. Desarrolla una **rúbrica** o una **lista de cotejo** sobre una posible evaluación para retroalimentación de prácticas docentes (si actúas como docente, para tu propia institución). No hay extensión máxima o mínima. *

Archivos enviados:

SUGERENCIAS

Estimad@, como este es un proyecto piloto, te pido amablemente, si lo deseas, que escribas tu percepción sobre la Clase 5 - Rúbrica, Lista de Cotejo y Tabla de Especificaciones y Calificaciones (metodología, contenidos, etc.).

4. Puntos Positivos

5. Puntos Negativos

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

8. Cuestionario 6: Autenticidad y practicalidad (curso pilotaje)

Cuestionario 6: Autenticidad y Practicalidad

Este formulario es pertinente a nuestra sexta reunión: **Autenticidad y Practicalidad**. Desde aquí puedes consultar las diapositivas de las clases, materiales en internet, artículos, lo que quieras o necesites.

Es hora de demostrar tus conocimientos y reflexiones sobre los temas tratados.

Favor rellenar hasta la próxima reunión: **12/05/2023**.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. 1. Nombre y Apellidos *

3. 2. Describe una evaluación auténtica que ya hayas desarrollado o te gustaría desarrollar. *

4. 3. Sobre la evaluación auténtica descrita anteriormente: *

Marca solo un óvalo.

- ☐ YA DESARROLLADA.
- ☐ TE GUSTARÍA DESARROLLAR.

SUGERENCIAS

Estimad@, como este es un proyecto piloto, te pido amablemente, **si lo deseas**, que escribas tu percepción sobre la **Clase 6 - Autenticidad y Practicalidad** (metodología, contenidos, etc.).

5. Puntos Positivos

6. Puntos Negativos

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

9. Cuestionario 7: Autopercepción (curso pilotaje) (escala tipo Likert)

Cuestionario 7: Autopercepción

Este formulario es pertinente a nuestra séptima reunión y sobre su autopercepción y aplicación del conocimiento hasta este momento del curso. Desde aquí puedes consultar las diapositivas de las clases, materiales en internet, artículos, lo que quieras o necesites.

Es hora de demostrar tus conocimientos y reflexiones sobre los temas tratados.

Favor rellenar hasta la próxima reunión: **26/05/2023**.

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Correo *

2. 1. Nombre y Apellidos *

3. 2. Ahora, del 0 al 10, ¿cuánto cree que influyen (o influirán) sus **EXPERIENCIAS CON EVALUACIÓN (POSITIVAS O NEGATIVAS)** en sus prácticas de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
POC ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUCHO

4. 3. Ahora, del 0 al 10, ¿cuánto cree que **PLANIFICA DIDÁCTICAMENTE** (o planeará) sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
NUN ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ SIEMPRE

5. 4. Ahora, del 0 al 10, ¿cuánto cree que establece (o establecerá) **OBJETIVOS Y PROPÓSITOS** para sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
NUN ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ SIEMPRE

6. 5. Ahora, del 0 al 10, ¿cuánto considera (o considerará) que sus procesos de evaluación son **TRANSPARENTES** y cuánto establece (o establecerá) **CRITERIOS** para los instrumentos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
POC ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUCHO

7. 6. Ahora, del 0 al 10, ¿cuánto considera saber sobre **TIPOS DE EVALUACIÓN**? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
POC ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUCHO

8. 7. Ahora, del 0 al 10, ¿cuánta **RETROALIMENTACIÓN** proporciona (o proporcionará) a sus alumnos con respecto a los instrumentos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
NUN	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	SIEMPRE

9. 8. Ahora, del 0 al 10, ¿cuánto ofrece (o ofrecerá) a los estudiantes la oportunidad de dar **RETROALIMENTACIÓN** sobre su práctica? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
NUN	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	SIEMPRE

10. 9. Ahora, del 0 al 10, ¿cuánto utiliza (o utilizará) las **RÚBRICAS** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
NUN	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	SIEMPRE

11. 10. Ahora, del 0 al 10, ¿cuánto se considera (o considerará) justo a la hora de determinar las **CALIFICACIONES** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
POC	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUY

12. 11. Ahora, del 0 al 10, ¿qué tan importante cree que son las **CALIFICACIONES** para los estudiantes? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
POC	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUY

13. 12. Ahora, del 0 al 10, ¿cuánto considera que conoce sobre **TEORÍA CLÁSICA DE LOS TEST (TCT) Y TEORÍA DE RESPUESTA AL ÍTEM (TRI)**? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
POC	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUCHO

14. 13. Ahora, del 0 al 10, ¿cuánto considera (o considerará) el concepto de **CONSTRUCTO** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
POC	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUCHO

SUGERENCIAS

Estimad@, como este es un proyecto piloto, le pido amablemente, si lo desea, que escriba su percepción sobre este **Cuestionario de Autopercepción y Aplicación del Conocimiento**.

15. **Puntos Positivos**

16. **Puntos Negativos**

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

10. Cuestionario 8: TCT y TRI y constructo (curso pilotaje)

Cuestionario 8: TCT y TRI; Constructo

Este formulario es pertinente a nuestra octava reunión: **TCT y TRI; Constructo**. Desde aquí puedes consultar las diapositivas de las clases, materiales en internet, artículos, lo que quieras o necesites.

Es hora de demostrar tus conocimientos y reflexiones sobre los temas tratados.

Favor rellenar hasta la próxima reunión: **26/05/2023**.

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Correo *

2. 1. Nombre y Apellidos *

3. 2. Ahora, ¿puede usted, con sus propias palabras, definir la **TEORÍA CLÁSICA DE LOS TEST (TCT) Y TEORÍA DE RESPUESTA AL ÍTEM (TRI)** en el contexto *
de la evaluación?

4. 3. Ahora, ¿puede usted, con sus propias palabras, definir **CONSTRUCTO** en el contexto de la evaluación? *

5. 4. ¿Cómo la psicometría (conceptos como TCT, TRI, constructo y descriptores) puede/podrá contribuir en tu práctica evaluativa? *

SUGERENCIAS

Estimad@, como este es un proyecto piloto, te pido amablemente, si lo deseas, que escribas tu percepción sobre la **Clase 8 - TCT y TRI; Constructo** (metodología, contenidos, etc.).

6. Puntos Positivos

7. Puntos Negativos

11. Cuestionario 9: Autenticidad y practicalidad; y validez y confiabilidad (curso pilotaje)

Cuestionario 9: Autenticidad y Practicalidad; y Validez y Confiabilidad

Este formulario es pertinente a nuestra novena reunión: **Validez y Confiabilidad**, pero también constará preguntas sobre **Autenticidad y Practicalidad** (temas que no fueron contemplados en el Cuestionario 7). Desde aquí puedes consultar las diapositivas de las clases, materiales en internet, artículos, lo que quieras o necesites.

Es hora de demostrar tus conocimientos y reflexiones sobre los temas tratados.

Favor rellenar hasta la próxima reunión: **02/06/2023**.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. Nombre y Apellidos *

3. 1. Ahora, del 0 al 10, ¿cuánto considera (consideró o considerará) el concepto de **AUTENTICIDAD** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
POC ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUCHO

4. 1.1 Ahora, ¿puede usted, con sus propias palabras, definir **AUTENTICIDAD** en el contexto de la evaluación? *

5. 2. Ahora, del 0 al 10, ¿cuánto considera (consideró o considerará) el concepto de **PRACTICALIDAD** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
POC ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUCHO

6. 2.1 Ahora, ¿puede usted, con sus propias palabras, definir **PRACTICALIDAD** en el contexto de la evaluación? *

7. 3. Ahora, del 0 al 10, ¿cuánto considera (consideró o considerará) el concepto de **VALIDEZ** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
POC ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUCHO

8. 3.1 Ahora, ¿puede usted, con sus propias palabras, definir **VALIDEZ** en el contexto de la evaluación? *

9. 4. Ahora, del 0 al 10, ¿cuánto considera (consideró o considerará) el concepto de **CONFIABILIDAD** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
POC ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUCHO

10. 4.1 Ahora, ¿puede usted, con sus propias palabras, definir **CONFIABILIDAD** en el contexto de la evaluación? *

SUGERENCIAS

Estimad@, como este es un proyecto piloto, te pido amablemente, **si lo deseas**, que escribas tu percepción sobre la **Clase 9 - Validez Y Confiabilidad** (metodología, contenidos, etc.).

11. Puntos Positivos

12. Puntos Negativos

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

12. Cuestionario 10: Teoría de las Inteligencias Múltiples, estrategias de aprendizaje y ética en la evaluación (curso pilotaje)

Cuestionario 10: Teoría de las Inteligencias Múltiples y Estrategias de Aprendizaje 16. Ética en la Evaluación

Este formulario es pertinente a nuestra décima reunión: **15. Teoría de las Inteligencias Múltiples y Estrategias de Aprendizaje 16. Ética en la Evaluación**. Desde aquí puedes consultar las diapositivas de las clases, materiales en internet, artículos, lo que quieras o necesites.

Es hora de demostrar tus conocimientos y reflexiones sobre los temas tratados.

Favor rellenar hasta la próxima reunión: **09/06/2023**.

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Correo *

2. Nombre y Apellidos *

3. 1. Ahora, del 0 al 10, ¿cuánto considera (consideró o considerará) el concepto de **TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
POC ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUCHO

4. 2. Ahora, del 0 al 10, ¿cuánto se considera (consideró o considerará) **ÉTICO(A)** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
POC ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUCHO

5. 2.1 Ahora, ¿puede usted, con sus propias palabras, definir qué es ser un(a) profesor(a) **ÉTICO(A)**? *

SUGERENCIAS

Estimad@, como este es un proyecto piloto, te pido amablemente, **si lo deseas**, que escribas tu percepción sobre la **Clase 10 - Teoría de las Inteligencias Múltiples y Estrategias de Aprendizaje 16. Ética en la Evaluación** (metodología, contenidos, etc.).

6. Puntos Positivos

7. Puntos Negativos

13. Cuestionario 11: Equidad e imparcialidad; evaluación como transformación social (curso pilotaje)

Cuestionario 11: Equidad e Imparcialidad; Evaluación como transformación social

Este formulario es pertinente a nuestra décima primera reunión: **17. Equidad e Imparcialidad** **18. Evaluación como transformación social**. Desde aquí puedes consultar las diapositivas de las clases, materiales en internet, artículos, lo que quieras o necesites.

Es hora de demostrar tus conocimientos y reflexiones sobre los temas tratados.

Favor rellenar hasta: **18/06/2023**.

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Correo *

2. Nombre y Apellidos *

3. 1. Ahora, del 0 al 10, ¿cuánto considerará el concepto de **EQUIDAD** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
POC ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUCHO

4. 1.1 Ahora, ¿puede usted, con sus propias palabras, definir qué es ser un(a) profesor(a) **EQUITATIVO(A)**? *

5. 2. Ahora, del 0 al 10, ¿cuánto considerará el concepto de **IMPARCIALIDAD** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
POC ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUCHO

6. 2.1 Ahora, ¿puede usted, con sus propias palabras, definir qué es ser un(a) profesor(a) **IMPARCIAL**? *

7. 3. Ahora, del 0 al 10, ¿cuánto considerará la **EVALUACIÓN COMO FACTOR DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL** en sus procesos de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
POC ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUCHO

8. 4. Sobre las **HERRAMIENTAS DIGITALES**, ¿cuál o cuales no conocías, pero usarás de ahora en adelante?? *

SUGERENCIAS

Estimad@, como este es un proyecto piloto, te pido amablemente, **si lo deseas**, que escribas tu percepción sobre la **Clase 11 - Equidad e Imparcialidad; Evaluación como transformación social** (metodología, contenidos, etc.).

9. **Puntos Positivos**

10. **Puntos Negativos**

RETROALIMENTACIÓN GENERAL DEL CURSO :)

11. **Muchas gracias por su participación. Escriba, por favor, de manera general, sus percepciones sobre el curso. ***

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

14. Arte de divulgação



CURSO GRATUITO

LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO PARA PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL

- RESPONSÁVEL: Marcella Fernandes;
- INSTITUIÇÕES RESPONSÁVEIS: Universidad de Salamanca (USAL) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG);
- REQUISITO: ter diploma de professor(a) de espanhol;
- TOTAL DE HORAS: 60h;
- TOTALMENTE A DISTÂNCIA (MOOC);
- AO CONCLUIR O CURSO VOCÊ CONCORRE A 3 TABLETS;
- FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO: CLIQUE [AQUI](#).

DÚVIDAS: marcella.fernandes@usal.es

VAGAS LIMITADAS

Olá! Você se considera um(a) professor(a) de espanhol que realmente sabe avaliar? E ao longo de sua formação acadêmica e profissional, você estudou temas específicos sobre avaliação da aprendizagem? Caso não, então como você avalia seus alunos?

Caso queira se aprofundar mais sobre esse tema (letramento em avaliação), não perca essa oportunidade: curso gratuito, 60 horas, totalmente online, com certificação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Total de 20 temas relacionados com avaliação serão abordados divididos em 4 blocos: avaliação e sala de aula, avaliação e psicometria, avaliação e sociedade e mão na massa (parte mais prática do curso).

Requisitos: ser maior de 18 anos e ter diploma de Licenciatura em Espanhol.

Link para inscrição: <https://forms.gle/uA38QLVrVvk5KbFj7>.

Maiores informações: marcella.fernandes@usal.es.

15. Formulário de inscrição y término de asentimiento libre e informado

Inscrição e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO (DE LÍNGUAS) DE PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL DO BRASIL: UMA ANÁLISE E UMA PROPOSTA, sob a responsabilidade da pesquisadora Marcella Nascimento Fernandes, Doutoranda pela Universidad de Salamanca, orientada pela Professora Dra. Rosa Ana Martín Vegas e em cotutela com a Universidade Federal de Minas Gerais sob a responsabilidade da professora Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa.

Os nossos objetivos são diagnosticar os saberes desses participantes sobre letramento em avaliação (de línguas) e propor um curso MOOC específico sobre letramento em avaliação (de línguas).

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará ao longo de todo o curso, cujo início e autorização acontecerá a partir do aceite que consta neste documento. Todos os questionários, tarefas, atividades realizadas no curso MOOC (Massive Online Open Courses) intitulado "Letramento em avaliação para professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE)" serão utilizados como dados para a referida tese de doutorado. Todas as atividades serão realizadas virtualmente, dentro da própria plataforma do curso.

A seguir, alguns riscos que esta pesquisa possa vir a ter de acordo com a Resolução CNS-MS nº 510 de 2016 e com a Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, juntamente com a estratégia a ser utilizada, de forma prática, para minimizá-los:

a) Riscos de quebra do sigilo e confidencialidade de dados pessoais: os dados de nenhum participante será publicizado, bem como quaisquer documentos de identificação pessoal, telefones, endereço, filiação e demais formas que possam permitir sua identificação. Outros cuidados incluem a utilização de código alfanumérico (sem utilização das iniciais do seu nome) para identificação dos formulários diagnóstico e final; a não utilização do seu nome nos arquivos; o uso de senha pessoal para acesso ao curso e aos arquivos.

b) Constrangimento: pode ocorrer constrangimento uma vez que o participante pode ser considerado como "não possuidor de nível considerado adequado de letramento em avaliação". No entanto, tal avaliação será individual e não será feita qualquer exposição do participante que o leve ao constrangimento ou vergonha frente a seus pares.

c) Vazamento de listas de e-mails: os riscos de ocorrerem vazamento de listas de e-mails são quase nulas, pois os convites para participação nesta pesquisa serão feitos em redes sociais, sendo que cada interessado, individualmente, deverá acessar o link publicado do referido curso. Poderá ocorrer o convite por e-mail, porém, de forma individualizada. Além disso, não serão disparados e-mails em massa. A comunicação será realizada via o ambiente virtual adotado.

Se você aceitar participar, espera-se como benefício individual de cada participante desta pesquisa que reflita ainda mais sobre a sua práxis, em específico sobre os processos avaliativos criados por ele. O alcance do letramento em avaliação considerado adequado aos professores é algo complexo, porém, com este curso de curta duração, almeja-se também que conceitos e preceitos sobre esse tema possam chegar aos pares e instituições que por ventura ainda não os conheçam. Sobre possíveis benefícios coletivos, além de um panorama nacional sobre o nível de letramento em avaliação de professores de ELE e uma proposta de curso sobre o tema, que profissionais de outras áreas, principalmente da docência, de licenciaturas em geral, possam questionar-se também sobre o mecanismo da avaliação em seus respectivos contextos.

Sua participação é voluntária e o(a) Senhor(a) pode se recusar a responder, ou participar de qualquer procedimento e de qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) Senhor(a).

O(A) Senhor(a) pode pensar o tempo que for necessário se deseja ou não participar desta pesquisa, inclusive pode levar este documento para sua casa, para poder decidir.

As despesas relacionadas com a participação (ressarcimento) serão absorvidas integralmente pelo orçamento da pesquisa.

O(A) Senhor(a) tem direito a buscar indenização em caso de danos provocados pela pesquisa, ainda que sejam danos não previstos na mesma, porém a ela relacionados.

Os resultados da pesquisa serão divulgados pela Universidad de Salamanca, podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sobre a guarda da pesquisadora.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, entre em contato com Marcella Nascimento Fernandes, na Universidad de Salamanca, pelo e-mail marcella.fernandes@usal.es e no telefone +55 61 998883583 no horário comercial, disponível inclusive para ligação a cobrar. Ou poderá entrar em contato com quaisquer das orientadoras desta pesquisa: Rosa Ana Martín Vegas, pelo e-mail rosana@usal.es e no telefone +34 670688356; ou Elzimar Goettenauer de Marins Costa, pelo e-mail elzimar@gmail.com e no telefone +55 31 3409-5100.

E se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação ao aspecto ético desta pesquisa, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone +55 31 3409-4592 ou pelo e-mail coep@prpq.ufmg.br cujo endereço é AV. Presidente Antonio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901 Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005 e o horário de atendimento é de 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00.

Caso concorde em participar, pedimos que assinala no campo a seguir: "ACEITO participar desta pesquisa". Uma via deste documento chegará em seu endereço de e-mail cadastrado.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. 1. E-mail *

3. 2. Nome Completo (que constará no certificado) *

4. 3. Cadastro de Pessoa Física (CPF) *

5. **4. Diploma de Licenciatura em Letras - Espanhol ***

Arquivos enviados:

6. **5. De acordo com o que foi relatado neste TALE, eu: ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ ACEITO participar desta pesquisa.
- ☐ NÃO aceito participar desta pesquisa.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

16. Questionário diagnóstico – Parte 1

Questionário Diagnóstico - Parte 1: Curso Letramento em Avaliação para Professores de Espanhol como Língua Adicional

Olá!

Este questionário visa a coleta de dados para a tese de doutorado intitulada provisoriamente **LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO (DE LÍNGUAS) DE PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL DO BRASIL: UMA ANÁLISE E UMA PROPOSTA**, cujos detalhes já foram esclarecidos no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), além de compor as atividades pertinentes a este curso.

Vale ressaltar que este questionário será **IMPRESINDÍVEL** para que você compreenda, ao longo do curso, seu processo de aprendizagem, sobre seu desenvolvimento.

TODAS as perguntas estão relacionadas com o ensino de **ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL (ELA)**.

Solicito que **NÃO** faça consulta, ou seja, responda com o que souber e se lembre que não há respostas certas ou erradas.

Mais uma vez agradeço a sua participação!

Marcella Nascimento Fernandes

** Indica que a pergunta é obrigatória*

1. Correo *

DADOS PESSOAIS

2. 1. Nome Completo *

3. 2. Gênero *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Masculino
☐ Feminino
☐ Outro
☐ Prefiro não dizer

4. 3. Nacionalidade *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Brasileira
☐ Outra

PERFIL ACADÊMICO

5. 4. Grau Acadêmico *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Graduação
☐ Aperfeiçoamento (em andamento)
☐ Aperfeiçoamento (concluído)
☐ Especialização (em andamento)
☐ Especialização (concluída)
☐ Mestrado (em andamento)
☐ Mestrado (concluído)
☐ Doutorado (em andamento)
☐ Doutorado (concluído)
☐ Outro

6. 5. Sobre sua maior titulação (ou que ainda está em andamento), você se formou (ou está se formando) em: *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Linguística Aplicada
☐ Linguística
☐ Educação
☐ Tradução
☐ Literatura
☐ Outra área

7. 6. Assinale o curso em que você estudou sobre **AVALIAÇÃO (DE LÍNGUAS)**. *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Doutorado
☐ Mestrado
☐ Especialização
☐ Aperfeiçoamento
☐ Graduação
☐ Curso de Curta Duração
☐ Palestra
☐ Outro(s)
☐ Nunca estudei formalmente sobre avaliação

8. 7. Agora, estime em **HORAS** o tempo em que estudou formalmente sobre avaliação. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Nunca estudei formalmente sobre avaliação
☐ De 1h a 15h
☐ De 16h a 30h
☐ De 31h a 45h
☐ De 46h a 60h
☐ Mais de 61h

DADOS PROFISSIONAIS

Tem-se como ELA a sigla de ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL.

9. 8. Já atuou como docente de ELA? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sim
☐ Não

10. 9. Quantos **ANOS** de docência no ensino de ELA? *

11. 10. Hoje em dia, você atua como docente de ELA? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sim
☐ Não

12. 11. Atua em qual ou quais seguimentos como docente de ELA (é possível marcar mais de uma alternativa)? *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Educação Infantil
☐ Ensino Fundamental
☐ Ensino Médio
☐ Cursos Técnicos
☐ Graduação
☐ Pós-graduação
☐ Centros de Idiomas
☐ Cursos Preparatórios
☐ Aulas Particulares
☐ Outro(s)
☐ NÃO ATUO COMO DOCENTE DE ELA

13. 12. Em qual(is) contexto(s) (é possível marcar mais de uma alternativa)? *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Público
☐ Particular
☐ Autônomo
☐ NÃO ATUO COMO DOCENTE DE ELA

LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS

14. 1. De 1 a 5, o quanto você avalia o seu conhecimento sobre **AVALIAÇÃO**? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

15. 1. a) Quando falamos em **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**, quais palavras vêm à sua mente? *

16. 1. b) Defina, em suas palavras, **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**, bem como qual(is) é (ou são) seu(s) objetivo(s). *

17. 1. c) Já havia lido, escutado ou pesquisado especificamente sobre o termo **LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO (DE LÍNGUAS)**? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sim
☐ Não

18. 1. d) Se **SIM**, de que maneira?

TEMAS RELACIONADOS AO LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO (DE LÍNGUAS)

A partir de agora, em relação às perguntas relacionadas a experiências profissionais:

- docentes que **ESTEJAM ATUANDO** na docência de ELA, peço que respondam às perguntas baseando-se em seu(s) vínculo(s) empregatício(s) atual(ais);
- docentes que **NÃO ESTEJAM ATUANDO** na docência de ELA porém já atuaram, peço que respondam às perguntas baseando-se em seu(s) vínculo(s) empregatício(s) anterior(es);
- docentes que **AINDA NÃO ATUARAM** na docência de ELA peço que responda às perguntas baseando-se nas expectativas de seu(s) vínculo(s) empregatício(s) futuro(s).

BLOCO 1 - AVALIAÇÃO E SALA DE AULA

Este bloco tratará de questões relacionadas à avaliação no contexto de sala de aula, ou seja, aspectos que podem impactar no processo de avaliação.

1. EXPERIÊNCIAS E EFEITOS RETROATIVOS

19. 1. Sobre suas **EXPERIÊNCIAS COM AVALIAÇÃO** ainda enquanto aluno(a), você considera que teve mais experiências **NEGATIVAS** ou **POSITIVAS**? *

Marca solo un óvalo.

☐ Negativas

☐ Positivas

20. 1.a) De 1 a 5, o quanto você acredita que suas **EXPERIÊNCIAS COM AVALIAÇÃO (POSITIVAS E NEGATIVAS)** ao longo de seu percurso escolar, **IMPACTAM** em sua prática? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

21. 1. b) Por quê? *

22. 2. De 1 a 5, o quanto você acredita que compartilhar suas experiências e ouvir as de outros professores impactam e contribuem em sua prática docente e em seu processo de letramento em avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

23. 2. a) Por quê? *

2. PLANEJAMENTO DIDÁTICO

24. 2. Você considera o **PLANEJAMENTO DIDÁTICO** importante para o processo de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

25. 2. a) Por quê? *

26. 2. b) De 1 a 5, o quanto você **PLANEJA DIDATICAMENTE** (planejou ou planejará) seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	
NUN	☐	☐	☐	☐	SEMPRE

3. OBJETIVOS E PROPÓSITOS

27. 3. Você considera importante para o processo e instrumentos de avaliação estabelecer **OBJETIVOS E PROPÓSITOS**? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim
☐ Não

28. 3. a) Por quê? *

29. 3. b) De 1 a 5, o quanto você estabelece (estabeleceu ou estabelecerá) **OBJETIVOS E PROPÓSITOS** para seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	
NUN	☐	☐	☐	☐	SEMPRE

4. CRITÉRIOS E TRANSPARÊNCIA NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

30. 4. Você considera importante um processo de avaliação ser **TRANSPARENTE** e estabelecer **CRITÉRIOS** para os instrumentos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim
☐ Não

31. 4. a) Por quê? *

32. 4. b) De 1 a 5, o quanto você considera (considerou ou considerará) serem **TRANSPARENTES** seus processos de avaliação e o quanto você estabelece (estabeleceu ou estabelecerá) **CRITÉRIOS** para os instrumentos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	
POU	☐	☐	☐	☐	MUITO

5. TIPOS DE AVALIAÇÃO

33. 5. Quais **TIPOS DE AVALIAÇÃO** você tem conhecimento? Defina-os. *

34. 5. a) Quais **TIPOS DE AVALIAÇÃO** você já utilizou ou utiliza (ou utilizará no caso de ainda não ter atuado na docência de ELA)? *

35. 5. b) De 1 a 5, quanto você considera saber sobre **TIPOS DE AVALIAÇÃO**? *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	
POLU	☐	☐	☐	☐	MUITO

6. FEEDBACK

36. 6. Você considera importante o **FEEDBACK** no processo de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim
☐ Não

37. 6. a) Por quê? *

38. 6. b) De que maneira você costuma (costumou ou costumará) dar **FEEDBACK** aos seus alunos? *

39. 6. c) De 1 a 5, o quanto você disponibiliza (disponibilizou ou disponibilizará) **FEEDBACK** aos seus alunos em relação aos instrumentos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	
NUN	☐	☐	☐	☐	SEMPRE

40. **6. d)** De 1 a 5, o quanto você oferece (ofereceu ou oferecerá) aos alunos a oportunidade de darem **FEEDBACK** sobre sua prática? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
NUN	☐	☐	☐	☐	☐
	SEMPRE				

7. RUBRICA E LISTA DE VERIFICAÇÃO

41. **7.** Você tem conhecimento sobre o que são as **RUBRICAS** em um processo de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim
☐ Não

42. **7. a)** Se **SIM**, descreva o que são **RUBRICAS** e para que servem. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

43. **7.1** Você tem conhecimento sobre o que são as **LISTAS DE VERIFICAÇÃO** em um processo de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim
☐ Não

44. **7.1 a)** Se **SIM**, descreva o que são **LISTAS DE VERIFICAÇÃO** e para que servem. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

45. **7.2** De 1 a 5, o quanto você utiliza (utilizou ou utilizará) as **RUBRICAS** em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
NUN	☐	☐	☐	☐	☐
	SEMPRE				

46. **7.3** De 1 a 5, o quanto você utiliza (utilizou ou utilizará) as **LISTAS DE VERIFICAÇÃO** em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
NUN	☐	☐	☐	☐	☐
	SEMPRE				

8. NOTAS

47. **8.** Você considera as **NOTAS** importantes em um processo de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim
☐ Não

48. **8. a)** Por quê? *

49. **8. b)** De 1 a 5, o quanto você se considera (considerou ou considerará) justo(a) no momento determinar as **NOTAS** em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	
POU	☐	☐	☐	☐	MUITO

50. **8. c)** De 1 a 5, que importância que você acredita ter a **NOTA** para os alunos? *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	
POU	☐	☐	☐	☐	MUITA

9. AUTENTICIDADE

51. **9.** Você consegue, em suas palavras, definir **MATERIAIS AUTÊNTICOS**? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

52. **9. a)** Se **SIM**, descreva-os. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

53. **9.1** Você saberia dizer como avaliar de **FORMA AUTÊNTICA**?? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

54. **9.1 a)** Se **SIM**, descreva-a. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

55. **9. b)** De 1 a 5, o quanto você considera (considerou ou considerará) utilizar **MATERIAIS AUTÊNTICOS** e **AVALIAR DE MANEIRA AUTÊNTICA**? *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	
POU	☐	☐	☐	☐	MUITO

56. 9.2 a) Cite **MATERIAIS AUTÊNTICOS** ou **INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO AUTÊNTICOS** que você costuma utilizar. *

10. PRATICABILIDADE

57. 10. Você consegue, em suas palavras, definir **PRATICABILIDADE** no contexto de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sim
☐ Não

58. 10. a) Se **SIM**, descreva-a. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

59. 10. b) De 1 a 5, o quanto você considera (considerou ou considerará) o conceito de **PRATICABILIDADE** em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

- 1 2 3 4 5
POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

60. 10. c) Por quê? *

EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO CURSO

61. Escreva aqui quais são suas expectativas em relação a este curso. *

Este conteúdo no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

17. Mapa de actividades

Mapa de Atividades

CARACTERIZAÇÃO

Curso: Letramento em avaliação para professores de Espanhol como Língua Adicional

Professor(a): Marcella Nascimento Fernandes

EMENTA

- **Objetivo Geral:**

Ofertar um curso sobre letramento em avaliação (de línguas) voltado para professores de Espanhol como Língua Adicional (ELA) do Brasil.

- **Pré-requisitos:**

- Ser brasileiro(a);
- Portar o diploma de Licenciatura em Letras-Espanhol;
- Ser maior de idade (a partir dos 18 anos).

- **Tópicos e distribuição da carga horária:**

Ambientação e Questionário Diagnóstico (4 horas)

Introdução: Letramento em avaliação (de línguas) (3 horas)

- **Bloco 1: Avaliação e Sala de Aula**

1. Experiências e efeitos retroativos (3 horas)
2. Planejamento didático (3 horas)
3. Objetivos e propósitos (3 horas)
4. Critérios e transparência do processo (2 horas)
5. Tipos de avaliação (3 horas)
6. *Feedback* (2 horas)
7. Rubrica e Lista de Verificação (3 horas)
8. Notas (2 horas)
9. Autenticidade (2 horas)
10. Praticabilidade (2 horas)

- **Bloco 2: Avaliação e Psicometria**

11. TCT E TRI (2 horas)
12. Construto e descritores (3 horas)
13. Validade (2 horas)
14. Confiabilidade (2 horas)

- **Bloco 3: Avaliação e Sociedade**

15. Teoria das Inteligências Múltiplas e Estratégias de Aprendizagem (3 horas)
16. Ética na avaliação (3 horas)
17. Equidade e imparcialidade (efeito halo) (3 horas)
18. Avaliação como transformação social (3 horas)

○ Bloco 4: Mão na Massa 19. Instrumentos de avaliação (3 horas) 20. Ferramentas digitais (3 horas) Questionário final (1 hora) TOTAL: 60 horas

CURSO DE EXTENSÃO		
Título do Tópico:	¡Bienvenidos(as)!	
Mensagem de boas-vindas	Olá! Seja bem-vindo(a) ao curso de "Letramento em Avaliação para Professores de Espanhol como Língua Adicional". Eu me chamo Marcella Nascimento Fernandes e iniciei meus estudos sobre Letramento em Avaliação no ano de 2017 quando ingressei no mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB) e o concluí em 2019. Em 2020 veio-me a oportunidade de ingressar em um programa de doutorado na Universidad de Salamanca (USAL) em Língua Espanhola, em que sou orientada pela Profa. Dra. Rosa Ana Martín Vegas. No primeiro semestre de 2023 iniciei uma estância na Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e em seu Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), onde finalizei o desenvolvimento deste curso e o validei por meio da análise de especialistas em avaliação e de um curso pilotaje para professores de línguas adicionais como língua estrangeira da UNAM. Por fim, oferto este curso pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por meio de um acordo de cotutela, sob orientação da Profa. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa, em que coletarei os dados da minha pesquisa de doutorado. Mais adiante, o plano de curso e maiores informações. ¡Disfrútalos!	
Tipo: Foro	Título: Foro Divulgação Conteúdo de Interesse	Opcional
Orientações aos Estudantes:	¡Hola! Este foro está destinado à postagem de conteúdos de interesse dos participantes deste grupo. Ou seja, divulgação de eventos, cursos, oportunidades de trabalho, materiais didáticos, sites... Espero que seja útil!	

APRESENTAÇÃO E PLANO DE CURSO

Título do Tópico:	APRESENTAÇÃO E PLANO DE CURSO	
Detalhamento do Tópico (Resumo dos Objetivos)	Você já conhece a Marcella Fernandes, responsável por ministrar este curso? Você já sabe como se dará este curso? Talvez sim, talvez não... De todas as formas, neste tópico vamos nos conhecer melhor e saber mais sobre a estruturação deste curso. ¿Vámonos?	
Material de Apoio	• Videoaula • Slides	
ATIVIDADES		
Tipo: Formulário	Título: Questionário Diagnóstico	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	Olá! Este questionário visa a coleta de dados para a tese de doutorado intitulada provisionalmente LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO (DE LÍNGUAS) DE PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL DO BRASIL: UMA ANÁLISE E UMA PROPOSTA, cujos detalhes já foram esclarecidos no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), além de compor as atividades pertinentes a este curso. Vale ressaltar que este questionário será IMPRESCINDÍVEL para que você compreenda, ao longo do curso, seu processo de aprendizagem, sobre seu desenvolvimento. TODAS as perguntas estão relacionadas com o ensino de ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE). Solicito que NÃO faça consulta, ou seja, responda com o que souber e se lembre que não há respostas certas ou erradas. Mais uma vez agradeço a sua participação! Marcella Nascimento Fernandes	
Tipo: Foro	Título: Foro de Apresentação	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	¡Hola! Agora que já me conhecem um pouco, chegou a hora de também conhecê-l@s. Este foro é o espaço destinado para que você se apresente. Aspectos como: de onde é, onde mora, formação acadêmica, contexto(s) de atuação e principalmente o que espera deste curso, podem ser abordados aqui.	

	Aproveite também para conhecer colegas professores de espanhol de todo Brasil, ampliando assim sua rede de contatos. Desejo a todo@s um excelente curso e espero que gostem!

INTRODUÇÃO		
Título do Tópico:	INTRODUÇÃO: LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO (DE LÍNGUAS)	
Detalhamento do Tópico: (Resumo dos Objetivos)	Você já ouviu falar no termo letramento em avaliação (de línguas)? Neste tópico introdutório iremos descrever o que significa letramento em avaliação, bem como em nosso contexto de ensino de línguas, e o que é ser ou não letrado em avaliação. ¿Vámonos?	
Bibliografia:	Material de Apoio	• Videoaula Parte 1 / Videoaula Parte 2 • Slides
	Material Complementar	• Aire traducciones. https://airetraducciones.com/2021/05/04/diferencia-entre-lengua-y-lenguaje/, 2021. • Bigot, M. Apuntes de lingüística antropológica. Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico-sociales. • Fernandes, M. N.; Borges-Almeida, V. Letramento em avaliação na formação inicial de professores de línguas. 1. ed. Curitiba: EDITORA CRV, 2021. v. 1. 144p, 2010. • Quevedo-Camargo, G., & Scaramucci, M. V. R. (2018). O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. <i>Linguagem: Estudos E Pesquisas</i>, 22(1). https://doi.org/10.5216/lep.v22i1.54474 • Quevedo-Camargo, G., & Pinheiro, L. A. (2021). Ética na avaliação de línguas adicionais: Da postura docente ao instrumento avaliativo. <i>Estudos em Avaliação Educacional</i>, 32, e08641. https://doi.org/10.18222/eae.v32.8641. • Scaramucci, M. V. R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. In: JORDÃO, C. M. (Org.). <i>A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens</i>. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 141-165. • Stiggins, R. J. (2022). Assessment Literacy. <i>The Phi Delta Kappan</i>, 72(7), 534–539.

ATIVIDADES		
Tipo: Formulário	Título: Questionário Letramento em Avaliação (de Línguas)	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	Este formulário é referente à Introdução do nosso curso: Letramento em Avaliação (de Línguas). A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar. É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados. ¿Vámonos?	

TÓPICO 1		
Título do Tópico:	1. EXPERIÊNCIAS E EFEITOS RETROATIVOS	
Detalhamento do Tópico: (Resumo dos Objetivos)	Você já parou para pensar em suas experiências com avaliação (positivas ou negativas) ao longo de toda sua trajetória em instituições de ensino? Neste tópico iremos falar sobre o quanto essas experiências podem influenciar em nossos processos de avaliação. ¿Vámonos?	
Bibliografia:	Material de Apoio	• Videoaula Parte 1 / Videoaula Parte 2 • Slides
	Material Complementar	• Miccoli, L. Experiências com avaliação. Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes, 2010, p. 147-176. • Quevedo-Camargo, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Orgs.). Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões. Campinas: Pontes, p. 77-93, 2014. • Scaramucci, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Contexturas, vol. 4, p. 115-124, 1999.
ATIVIDADES		
Tipo: Foro	Título: Atividade 1 - Foro Tema 1 - Experiências com Avaliação e Efeitos Retroativos	Valor: 0,3125

Orientações aos Estudantes:	¡Hola! Este foro foi criado para que possamos compartilhar nossas experiências positivas e negativas com avaliação ao longo de nossa vida escolar, bem como os impactos que essas experiências geraram em nossas vidas. Compartilhe conosco ao menos 1 experiência negativa e 1 positiva e também interaja com os comentários dos colegas. Saludos :)	
Tipo: Formulário	Título: Atividade - Tema 1 - Experiências e Efeitos Retroativos	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	Este formulário é referente ao Tema 1 do nosso curso: Experiências e Efeitos Retroativos. A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar. É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados. ¿Vámonos?	

TÓPICO 2		
Título do Tópico:	2. PLANEJAMENTO DIDÁTICO	
Detalhamento do Tópico: (Resumo dos Objetivos)	Você já refletiu sobre o quanto é importante planejar nossas ações, seja em nossa vida pessoal ou na profissional? Neste tópico iremos refletir sobre a importância do planejamento didático para o desenvolvimento de processos de avaliação mais adequados e justos. ¿Vámonos?	
Bibliografia:	Material de Apoio	• Videoaula Parte 1 / Videoaula Parte 2 • Slides
	Material Complementar	• Encina, A. Planificación de unidades didácticas. In MUÑOZ-BASOLS et al eds. The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Routledge, 2018. • Luckesi, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. • Silva. E. F. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. In: VILLAS

		BOAS, B (Org.). Avaliação: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2017.
ATIVIDADES		
Tipo: Formulário	Título: Atividade - Tema 2 - Planejamento Didático	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	Este formulário é referente ao Tema 2 do nosso curso: Planejamento Didático. A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar. É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados. ¿Vámonos? UNIDADE DIDÁTICA De acordo com o modelo de Unidade Didática de "ENCINA, A. Planificación de unidades didácticas. In MUÑOZ BASOLS et al eds. The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Routledge, 2018", que consta na ao longo deste formulário, descreva o planejamento de uma aula (ou aulas) que você já tenha dado ou virá a dar.	

TÓPICO 3		
Título do Tópico:	3. OBJETIVOS E PROPÓSITOS	
Detalhamento do Tópico: (Resumo dos Objetivos)	Você já parou para refletir sobre a importância de se traçar objetivos e propósitos para seus processos de ensino, aprendizagem e avaliativo? Neste tópico iremos falar sobre o quão essas metas são fundamentais para que todos processos sejam significativos. ¿Vámonos?	
Bibliografia:	Material de Apoio	• Videoaula Parte 1 / Videoaula Parte 2 • Slides
	Material Complementar	• Castillo-Morales, Benítez-Menéndez. Reflexiones sobre el componente objetivo en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera en la Universidad de Pinar del Río. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 46/4 –

		10 de junio de 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). https://rieoei.org/RIE/article/view/1983/3001. • Importancia de los objetivos. http://hadoc.azc.uam.mx/objetivos/importancia.htm • Objetivos del área de lengua extranjera. https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/criperenglish/nuestro-entorno/. • Vírgula Yapp. Tipos de objetivos didácticos. https://virgulablog.es/programacion-didactica/elementos-de-la-programacion-didactica/objetivos/tipos-de-objetivos-didacticos/#Elabora_tus_unidades_didacticas_3_veces_mas_rapido.
ATIVIDADES		
Tipo: Questionário	Título: Questionário - Objetivos e Propósitos	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	Questionário objetivo sobre o tema Objetivos e Propósitos.	
Tipo: Formulário	Título: Atividade - Objetivos e Propósitos	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	Este formulário é referente ao Tema 3 do nosso curso: Objetivos e Propósitos. A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar. É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados. ¿Vámonos?	

TÓPICO 4	
Título do Tópico:	4.CRITÉRIOS E TRANSPARÊNCIA DO PROCESSO
Detalhamento do Tópico: (Resumo dos Objetivos)	Você considera que seus processos de avaliação são transparentes e que estabelece critérios considerados justos e adequados? Neste tópico iremos abordar sobre o quão pertinente é estipular critérios plausíveis e a importância de um processo avaliativo transparente. ¿Vámonos?

Bibliografia:	Material de Apoio	• Videoaula Parte 1 / Videoaula Parte 2 • Slides
	Material Complementar	• Bloomin' Apps. https://www.schrockguide.net/bloomin-apps.html. • Definición de criterios de evaluación. https://definicion.de/criterios-de-evaluacion/. • Fernandes, Marcella Nascimento. Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de Letras Espanhol: uma pesquisa-ação. 2019. 152 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019. • Ideas para Profesores. Taxonomía de Bloom. https://ideasparaprofes.com/taxonomia-de-bloom.
ATIVIDADES		
Tipo: Atividade Colaborativa	Título: Atividade 1 - Padlet - Tema 4 - Critérios e Transparência do Processo	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	¡Hola! Esta é uma atividade referente ao "Tema 4 - Critérios e Transparência do Processo" do curso "Letramento em Avaliação para Professores de Espanhol como Língua Adicional". Seu objetivo aqui é que você descreva os critérios que costuma utilizar em cada uma das atividades comunicativas. Sugiro também que leia e comente os relatos de seus colegas de curso. ¿Vámonos?	
Tipo: Formulário	Título: Atividade 2 - Tema 4 - Critérios e Transparência do Processo	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	Este formulário é referente ao Tema 4 do nosso curso: Critérios e Transparência do Processo. A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar. É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados. ¿Vámonos?	

TÓPICO 5	
Título do Tópico:	5. TIPOS DE AVALIAÇÃO

Detalhamento do Tópico: (Resumo dos Objetivos)		Você já parou para refletir sobre quantos tipos de avaliação há? Dependendo de seu contexto, qual ou quais você utiliza? Neste tópico iremos abordar os diferentes tipos de avaliação, bem como suas definições e possíveis usos a partir de diferentes contextos. ¿Vámonos?
Bibliografia:	Material de Apoio	• Videoaula Parte 1 / Videoaula Parte 2 • Slides
	Material Complementar	• Matuichuk, Miraldo; SILVA, Maclovia Corrêa da. Avaliação do docente pelo discente na melhoria do desempenho institucional: UTFPR/SIAVI. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 21, n. 79, p. 323-347, 2013. • Passeando UnB. https://passeandounb.com/provas-antiores-do-pas-1/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/Prova%20de%20profici%C3%Aancia%20-%20Espanhol.pdf. Acesso em: 13 set. 2023. • Rubrica: Entrevista Oral em Língua Espanhola (A2). https://pt.slideshare.net/narfsr/rubrica-entrevista-oral-em-lngua-espanhola-a2. Acesso em: 13 set. 2023. • Prova de Proficiência em Língua Estrangeira - Espanhol - Faculdades Integradas de Taquara: Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/Prova%20de%20profici%C3%Aancia%20-%20Espanhol.pdf. Acesso em: 13 set. 2023. • Raposo-Rivas, M. y Martínez-Figueira, M. E. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. Educ. Educ. Vol. 17, No. 3, 499-513. DOI: 10.5294/edu.2014.17.3.6. • Sanz, Emma García. La autoevaluación en la comprensión y expresión oral: análisis de sus criterios desde la perspectiva del discente. marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, n. 26, 2018. • Silva, Eder de Souza. Avaliação de proficiência em leitura em Língua Espanhola dos graduandos em Letras Espanhol da Universidade de Brasília. 2020.
ATIVIDADES		
Tipo: Palavras-Cruzadas	Título: Atividade 1 - Palavras - Cruzadas: Tema 5 - Tipos de Avaliação	Valor: 0,3125

Orientações aos Estudantes:	Palavras-cruzadas elaboradas a partir de definições de tipos de avaliação abordadas na videoaula do tema em questão.	
Tipo: Formulário	Título: Atividade 2 - Tema 5 - Tipos de Avaliação	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	Este formulário é referente ao Tema 5 do nosso curso: Tipos de Avaliação. A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar. É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados. ¿Vámonos?	

TÓPICO 6		
Título do Tópico:	6. <i>FEEDBACK</i>	
Detalhamento do Tópico: (Resumo dos Objetivos)	De que forma você enxerga o <i>feedback</i> em relação ao seu processo de avaliação e aos seus instrumentos? Seus alunos têm a oportunidade de lhe oferecer <i>feedback</i>? Neste tópico iremos tratar de tipos de <i>feedback</i> considerando fatores como tempo, quantidade, modo e público. ¿Vámonos?	
Bibliografia:	Material de Apoio	• Videoaula Parte 1 / Videoaula Parte 2 • Slides
	Material Complementar	• Brookhart, S. How to give effective feedback to your students. Ascd, 2017. • Fernandes, M. N. Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de Letras Espanhol: uma pesquisa-ação. 2019. 152 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília. • Fernandes, D. Webinar Concepções de Inspetores da Educação acerca das suas Práticas de Avaliação de Escolas. Disponível em: https://youtu.be/D7dTvIbIPWI. 2023. Acesso em: 3 out. 2023. • Hattie, J., & Timperley, H. The power of feedback. Review of educational research, 77(1), 81-112. 2007

		Nieto, M. Benefícios y retos de las actividades académicas. 2023.
ATIVIDADES		
Tipo: Formulário	Título: Atividade - Tema 6 - Feedback	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	Este formulário é referente ao Tema 6 do nosso curso: Feedback. A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar. É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados. ¿Vámonos?	

TÓPICO 7		
Título do Tópico:	7. RUBRICA E LISTA DE VERIFICAÇÃO	
Detalhamento do Tópico: (Resumo dos Objetivos)	Você faz uso de rubricas ou listas de verificação? Sabe diferenciá-las? Qual das duas é considerada melhor? Neste tópico iremos discutir sobre tipos de rubricas e sobre listas de verificação, assim como esclarecer suas principais características. ¿Vámonos?	
Bibliografia:	Material de Apoio	Videoaula Parte 1 / Videoaula Parte 2 Slides
	Material Complementar	- Brookhart, Susan M. How to create and use rubrics for formative assessment and grading. Ascd, 2013. - Diferencias entre una Rúbrica y una Lista de cotejo. Disponível em: https://modelos-de.com/diferencias-rubrica-lista-cotejo/. Acesso em: 4 out. 2023. - Moll, Santiago. Rúbricas de evaluación. Rúbrica analítica y rúbrica holística. Disponível em: https://justificaturespuesta.com/rubricas-de-evaluacion-analitica-holistica/. Acesso em: 4 out. 2023.
ATIVIDADES		
Tipo: Formulário	Título: Atividade - Tema 7 - Rubrica e Lista de Verificação	Valor: 0,3125

Orientações aos Estudantes:	Este formulário é referente ao Tema 7 do nosso curso: Rubrica e Lista de Verificação. A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar. É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados. ¿Vámonos?

TÓPICO 8		
Título do Tópico:	8. NOTAS	
Detalhamento do Tópico: (Resumo dos Objetivos)	Em sua opinião, qual é o peso que tem as notas em nossa sociedade? Qual seria o sistema ideal de atribuição de notas: de 0 a 10; carinhas felizes, tristes ou indiferentes, menções, etc. Neste tópico iremos debater a importância da nota e a melhor forma de atribuí-la. ¿Vámonos?	
Bibliografia:	Material de Apoio	• Videoaula Parte 1 / Videoaula Parte 2 • Slides
	Material Complementar	• Córdoba, M. D. C. R. (2009). Evaluación vs calificación. Innovación y experiencias educativas, 1-10. • López Torres, M. Evaluación educativa. México. Ed. Trillas. 1999 (reimp. 2016).
ATIVIDADES		
Tipo: Formulário	Título: Atividade - Tema 8 - Notas	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	Este formulário é referente ao Tema 6 do nosso curso: Notas. A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar. É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados. ¿Vámonos?	

TÓPICO 9

Título do Tópico:		9. AUTENTICIDADE
Detalhamento do Tópico: (Resumo dos Objetivos)		Para você, o que são materiais autênticos? Você faz usos deles? E como seria avaliar de forma autêntica? Neste tópico, além de diferenciar materiais com fins didáticos de materiais autênticos, iremos expor também suas vantagens e desvantagens. ¿Vámonos?
Bibliografia:	Material de Apoio	• Videoaula Parte 1 / Videoaula Parte 2 • Slides
	Material Complementar	• Andrijević, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales autênticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Colindancias-Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central, (1), 157-163. • Amaya Díaz et al. MATERIALES AUTÊNTICOS EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS. ISSN 2224-2643. 229-236. Revista Didasc@lia: D&E. Publicación cooperada entre CEDUT- Las Tunas y CEdeG-Granma, CUBA. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6672965. • Córdoba, M. E. (2013). Evaluación autêntica. https://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/bitstream/handle/123456789/5898/evaluacion-autentica.pdf?sequence=5. • Vallejo Ruiz, M., & Molina Saorín, J. (2014). La evaluación autêntica de los procesos educativos. Revista Iberoamericana de educación.
ATIVIDADES		
Tipo: Formulário	Título: Atividade 1 - Tema 9 - Autenticidade	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	Este formulário é referente ao Tema 9 do nosso curso: Autenticidade. A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar. É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados. ¿Vámonos?	
Tipo: Foro	Título: Atividade 2 - Foro - Tema 9 - Autenticidade	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	¡Hola!	

	Este foro foi criado para que possamos compartilhar nossas experiências exitosas utilizando MATERIAIS AUTÊNTICOS ou AVALIAÇÕES AUTÊNTICAS. Compartilhe conosco ao menos 1 experiência e sugiro que também interaja com as dos colegas. É uma grande oportunidade para trocarmos ideias. Saludos :)

TÓPICO 10		
Título do Tópico:		10. PRATICABILIDADE
Detalhamento do Tópico: (Resumo dos Objetivos)		O que é algo prático ou não para você? Em sua opinião, quais são os fatores que tornam o nosso processo avaliativo mais ou menos prático? Neste tópico iremos trazer aspectos que dificultam ou facilitam a vida do professor em relação à sua prática avaliativa. ¿Vámonos?
Bibliografia:	Material de Apoio	• Videoaula Parte 1 / Videoaula Parte 2 • Slides
	Material Complementar	• Quevedo-Camargo, G. P. BT Teachers' Month - The role of assessment during the pandemic. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1GaipIPWXUk&t=1797s. Acesso em: 17 out. 2023. • Quevedo-Camargo & Pinheiro. (2021) Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo. DOI: 10.18222/eae.v32.8641. https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8641. • Real Academia Española. Disponível em: https://dle.rae.es/practicidad?m=form. Acesso em: 10 out. 2023.
ATIVIDADES		
Tipo: Formulário	Título: Atividade - Tema 10 - Praticabilidade	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	Este formulário é referente ao Tema 10 do nosso curso: Praticabilidade. A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar. É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados.	

	¿Vámonos?

TÓPICO 11		
Título do Tópico:		11. TCT e TRI
Detalhamento do Tópico: (Resumo dos Objetivos)		Você já ouviu falar em Teoria Clássica dos Testes (TCT) ou Teoria de Resposta ao Item (TRI)? Em que contextos essas teorias são utilizadas? Neste tópico iremos tratar de conceitos de teorias empregadas em exames de larga escala que podem nos ajudar no contexto de sala de aula. ¿Vámonos?
Bibliografia:	Material de Apoio	• Videoaula Parte 1 / Videoaula Parte 2 • Slides
	Material Complementar	• Análisis de ítems. Disponível em: https://slideplayer.es/slide/10794228/. Acesso em: 19 out. 2023. • Curso UABC. ¿Qué es la psicometría? Definición y Historia. Disponível em: https://proyectoimpulsa.mx/psicometria-definicion-historia/. Acesso em: 19 out. 2023. • ELE Creación. Test de nivel ELE. Disponível em: http://elecreacion.com/test-de-nivel-ele-varios-niveles/. Acesso em: 19 out. 2023. • Exámenes Psicométricos. Disponível em: https://mlaboral.com/examenes-psicometricos/. Acesso em: 10 out. 2023. • La Teoría Clásica de los Test: qué es y qué explica. Disponível em: https://psicologiyamente.com/psicologia/teoria-clasica-test. Acesso em: 19 out. 2023. • La Teoría de Respuesta al Ítem: qué es y para qué sirve en psicometría. Disponível em: https://psicologiyamente.com/psicologia/teoria-respuesta-al-item. Acesso em: 19 out. 2023. • Ruiz, Laura. ¿Qué es la psicometría? Disponível em: https://www.psyciencia.com/que-es-la-psicometria/. Acesso em: 19 out. 2023. • Soares et al. Ensino da Matemática em Debate (ISSN: 2358-4122), São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-27, 2020. DOI: https://doi.org/10.23925/2358-4122.2020v7i3p1-27.

ATIVIDADES		
Tipo: Formulário	Título: Atividade - Tema 11 - TCT e TRI	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	Este formulário é referente ao Tema 11 do nosso curso: TCT e TRI. A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar. É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados. ¿Vámonos?	

TÓPICO 12		
Título do Tópico:	12. CONSTRUTO E DESCRITORES	
Detalhamento do Tópico: (Resumo dos Objetivos)	Você saberia dizer o que significa construto ou onde e como esse conceito é utilizado? Saberia também expor o que são descritores e sua importância para os níveis de proficiência? Neste tópico iremos explanar o conceito de construto e alguns exemplos, do mesmo modo sobre descritores e a relevância da sua utilização. ¿Vámonos?	
Bibliografia:	Material de Apoio	• Videoaula Parte 1 / Videoaula Parte 2 • Slides
	Material Complementar	• Delmastro & Salazar. Tendencias en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Hacia un Eclecticismo Constructivista. SYNERGIESVenezuelaNº3(2007) pp.19-37 • García, R., & Castañeda, S. (2006). Validación de constructo en la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera. Razón y Palabra, (51). • Glosario de Términos de Evaluación y Certificación SICELE. Disponível em: https://asociacionsicele.org/es/node/48. Acesso em: 20 out. 2023. • Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

		• Pérez Porto, J. y Gardey, A. Actualizado el 27 de agosto de 2021. Constructo - Qué es, definición, en la psicología y tipos. Disponível em: https://definicion.de/constructo/. Acesso em: 20 out. 2023. • Scaramucci, Matilde V. R. - Validade e conseqüências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. L I N G V A R V M A R E N A - VOL. 2 - ANO 2011 - 103 - 120. • Soler Cárdenas, S. F., (2013). LOS CONSTRUCTOS EN LAS INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS: CUANTIFICACIÓN Y TRATAMIENTO ESTADÍSTICO. Atenas, 3(23), 84-101. • Souza, Ana Cláudia de, Alexandre, Neusa Maria Costa, & Guirardello, Edinêis de Brito. (2017). Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. Epidemiologia e Serviços de Saúde, 26(3), 649-659. https://dx.doi.org/10.5123/s1679-49742017000300022.
ATIVIDADES		
Tipo: Formulário	Título: Atividade - Tema 12 - Construto e Descritores	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	Este formulário é referente ao Tema 12 do nosso curso: Construto e Descritores. A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar. É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados. ¿Vámonos?	

TÓPICO 13		
Título do Tópico:	13. VALIDADE	
Detalhamento do Tópico: (Resumo dos Objetivos)	Você já parou para pensar sobre o que representa o conceito de validade na avaliação? Como eu posso afirmar que instrumentos avaliativos são válidos? E os meus, são? Neste tópico iremos tratar sobre as visões e definições de validade ao longo do tempo. ¿Vámonos?	
Bibliografia:	Material de Apoio	• Videoaula Parte 1 / Videoaula Parte 2 • Slides

	Material Complementar	SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. Lingvarvm Arena. Vol. 2, 2011, p. 103-120. Disponível em: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9836.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.
ATIVIDADES		
Tipo: Formulário	Título: Atividade - Tema 13 - Validade	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	Este formulário é referente ao Tema 13 do nosso curso: Validade. A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar. É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados. ¿Vámonos?	

TÓPICO 14		
Título do Tópico:	14. CONFIABILIDADE	
Detalhamento do Tópico: (Resumo dos Objetivos)	Agora, você já parou para pensar sobre o que representa o conceito de confiabilidade na avaliação? Como eu posso afirmar que instrumentos avaliativos são confiáveis? E os meus, são? Neste tópico iremos descrever fatores que podem afetar na confiabilidade de nossos instrumentos. ¿Vámonos?	
Bibliografia:	Material de Apoio	Videoaula Parte 1 / Videoaula Parte 2 Slides
	Material Complementar	Toffoli, S. F. L. et al. Avaliação com itens abertos: validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça. Educação e Pesquisa. São Paulo v. 42 n. 2 p. 343-318 abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S151-9022056000200343&Ing=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 set. 2022. Doi: http://dx.doi.org/10.1590/S151-90220560653188.
ATIVIDADES		
Tipo: Formulário	Título: Atividade - Tema 14 - Confiabilidade	Valor: 0,3125

Orientações aos Estudantes:	Este formulário é referente ao Tema 14 do nosso curso: Confiabilidade. A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar. É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados. ¿Vámonos?

TÓPICO 15		
Título do Tópico:	15. TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	
Detalhamento do Tópico: (Resumo dos Objetivos)	Você já ouviu falar em tipos de inteligências? E já refletiu sobre quais estratégias você utiliza para aprender? Neste tópico iremos apresentar a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, bem como a classificação das estratégias de aprendizagem e sua importância, sobretudo para os nossos alunos. ¿Vámonos?	
Bibliografia:	Material de Apoio	• Videoaula Parte 1 / Videoaula Parte 2 • Slides
	Material Complementar	• Beltrán Llera, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. Revista de educación. • Gardner, H. "LA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS." Santiago de Chile: Instituto Construir. Recuperado de http://www.institutoconstruir.org/centro superacion/La%20Teor%EDa%20de20(1987):287-305. • Ruiz, M. R., & García, E. G. M. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. Revista iberoamericana de educación, 36(4), 8.
ATIVIDADES		
Tipo: Formulário	Título: Atividade - Tema 15 - Teoria das Inteligências Múltiplas e Estratégias de Aprendizagem	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	Este formulário é referente ao Tema 15 do nosso curso: Teoria das Inteligências Múltiplas e Estratégias de Aprendizagem. A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.	

	É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados. ¿Vámonos?

TÓPICO 16		
Título do Tópico:		16. ÉTICA NA AVALIAÇÃO
Detalhamento do Tópico: (Resumo dos Objetivos)		Você já parou pra pensar sobre o que a ética, atos morais, amorais e imorais tem a ver com a avaliação? Neste tópico iremos refletir sobre a importância da ética na avaliação, da mesma forma sobre a falta de componentes curriculares sobre ética ainda na formação inicial de professores. ¿Vámonos?
Bibliografia:	Material de Apoio	• Videoaula Parte 1 / Videoaula Parte 2 • Slides
	Material Complementar	• Crisol, M. y Romero, M.A. (2014). “Práctica docente versus ética docente”. Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional. Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol.5(2), pp. 23–35. • Martínez-Cordero, A. Actos morales, amorales e inmorales: https://prezi.com/i/vr8aeumeew8c/actos-morales-amorales-e-inmorales/ • Quevedo-Camargo, G., & Pinheiro, L. A. (2021). Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. Estudos Em Avaliação Educacional, 32, e08641. https://doi.org/10.18222/eaev.32.8641.
ATIVIDADES		
Tipo: Formulário	Título: Atividade 1 - Tema 16 - Ética na Avaliação	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	Este formulário é referente ao Tema 16 do nosso curso: Ética na Avaliação. A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar. É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados. ¿Vámonos?	

Tipo: Foro	Título: Atividade 2 - Foro - Tema 16: Ética na Avaliação	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	¡Hola! Este foro foi criado para que possamos compartilhar alguns dilemas éticos pelos quais passamos ao longo da nossa jornada enquanto professores. Compartilhe conosco ao menos 1 dilema ético e sugiro que também interaja com os dos colegas. É uma grande oportunidade para trocarmos ideias em relação a como agirmos. Saludos :)	

TÓPICO 17		
Título do Tópico:	17. EQUIDADE E IMPARCIALIDADE	
Detalhamento do Tópico: (Resumo dos Objetivos)	Você saberia dizer a diferença entre igualdade e equidade? E você se considera imparcial, assim como seus processos avaliativos e seus instrumentos? Neste tópico iremos discutir questões sociais que podem influenciar negativamente nos conceitos de equidade e imparcialidade. ¿Vámonos?	
Bibliografia:	Material de Apoio	• Videoaula Parte 1 / Videoaula Parte 2 • Slides
	Material Complementar	• 18 herramientas digitales para personas en situación de discapacidad. https://gaptain.com/blog/18-herramientas-digitales-para-personas-con-discapacidad/. • Instituto de las Personas con Discapacidad de la CDMX. https://www.indiscapacidad.cdmx.gob.mx/ • Picón, É. J. (2013). La rúbrica y la justicia en la evaluación. Íkala, revista de lenguaje y cultura, 18(3), 79-94.
ATIVIDADES		
Tipo: Formulário	Título: Atividade - Tema 17 - Equidade e Imparcialidade	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	Este formulário é referente ao Tema 17 do nosso curso: Equidade e Imparcialidade. A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.	

	É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados. ¿Vámonos?

TÓPICO 18		
Título do Tópico:		18. AVALIAÇÃO COMO TRANSFORMAÇÃO SOCIAL
Detalhamento do Tópico: (Resumo dos Objetivos)		Você saberia dizer quais são os impactos, positivos e negativos, que a avaliação tem na nossa sociedade? E o que você sabe sobre avaliação emancipadora? Neste tópico refletir sobre características de uma avaliação humanizadora e emancipadora que se contrapõe à avaliação conteudista. ¿Vámonos?
Bibliografia:	Material de Apoio	• Videoaula Parte 1 / Videoaula Parte 2 • Slides
	Material Complementar	• Avaliação da Aprendizagem (na visão de Paulo Freire). Disponível em: <https://vclipping.planejamento.sp.gov.br/Vclippin g1/index.php/Avalia%C3%A7%C3%A3o_da_Aprendizagem_(na_vis%C3%A3o_d e_Paulo_Freire)>. Acesso em: 24 nov. 2023. • Borjas, M. P. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. Rastros Rostros, 16(30), 35-45. • PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999. • Arias, C., Maturana, L., & Restrepo, M. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas [Evaluation in foreign language learning: Towards fair and democratic practices]. <i>Lenguaje</i>, 40(1), 99-126.
ATIVIDADES		
Tipo: Formulário	Título: Atividade - Tema 18 - Avaliação como Transformação Social	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	Este formulário é referente ao Tema 18 do nosso curso: Avaliação como Transformação Social .	

	A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar. É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados. ¿Vámonos?

TÓPICO 19		
Título do Tópico:		19. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
Detalhamento do Tópico: (Resumo dos Objetivos)		Que tipos de instrumentos de avaliação você mais faz uso? Como se dá a escolha? Você mesmo(a) quem os elabora? Neste tópico iremos esclarecer alguns conceitos chave relacionados à elaboração de instrumentos avaliativos, do mesmo jeito que exemplos de itens elaborados por especialistas e sugestões de instrumentos. ¿Vámonos?
Bibliografia:	Material de Apoio	• Videoaula Parte 1 / Videoaula Parte 2 • Slides
	Material Complementar	• Assis. B. Instituto Avaliar. Disponível em: http://www.institutoavaliar.org.br/noticia58.html#:~:text=O%20item%20necessita%20de%20precis%C3%A3o,feita%20em%20prova%20ou%20exerc%C3%ADcio. Acesso em: 13 dez. 2023. • Currículo Básico Escola Estadual - Espírito Santo. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefinindmkaj/https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Ensino%20Fundamental%20Anos%20Finais%20e%20Ensino%20M%C3%A9dio%20-%20L%C3%ADngua%20Estrangeira.pdf. Acesso em: 14 dez. 2023. • Guia de Elaboração e Revisão de Itens - Volume 1. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://docs.ufpr.br/~aanjos/CE095/guia_elaboracao_revisao_itens_2012_INEP.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023. • Guia para Realização do Exame SIELE. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://enarg.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Guia-de-exame-pt.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023.

		- Matriz de Referência ENEM. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf - Prova ENEM 2023. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 14 dez. 2023.

ATIVIDADES

Tipo: Formulário	Título: Atividade 1 - Tema 19 - Instrumentos de Avaliação	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	Este formulário é referente ao Tema 19 do nosso curso: Instrumentos de Avaliação. A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar. É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados. ¿Vámonos?	
Tipo: Foro	Título: Atividade 2 - Foro - Tema 19: Instrumentos de Avaliação	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	¡Hola! Este foro foi criado para que possamos compartilhar algumas de nossas experiências exitosas utilizando instrumentos de avaliação. Compartilhe conosco ao menos 1 experiência exitosa e sugiro que também interaja com as dos colegas. É uma excelente oportunidade para que possamos aprender outras diversas formas de se avaliar. Saludos :)	

TÓPICO 20

Título do Tópico:	20. FERRAMENTAS DIGITAIS
Detalhamento do Tópico: (Resumo dos Objetivos)	Você se considera letrado(a) digitalmente? Quais os recursos que você utiliza com mais frequência? Neste tópico iremos conhecer algumas ferramentas digitais que se adequam aos níveis da Taxonomia de Bloom conforme as atividades comunicativas que se almejam. ¿Vámonos?

Bibliografia:	Material de Apoio	• Videoaula Parte 1 / Videoaula Parte 2 • Slides
	Material Complementar	• Anchor. Disponível em: <https://anchor.fm/>. Acesso em: 7 jan. 2023. • Ayuda de Google. Disponível em: <https://support.google.com/?hl=es>. Acesso em: 7 jan. 2023. • O que é a Taxonomia de Bloom? Disponível em: https://www.schrockguide.net/bloomin-apps.html. Acesso em: 7 jan. 2023. • Canva. Disponível em: <https://www.canva.com/es_mx/>. Acesso em: 7 jan. 2023. • Gmail. Disponível em: <https://www.gmail.com/mail/help/intl/es/about.html?iframe>. Acesso em: 7 jan. 2023. • Infogram. Disponível em: <https://infogram.com/>. Acesso em: 7 jan. 2023. • Inshot. Disponível em: <https://inshot.com/>. Acesso em: 7 jan. 2023. • Kahoot. Disponível em: <https://kahoot.com/schools-u/>. Acesso em: 7 jan. 2023. • Mentimeter. Disponível em: <https://www.mentimeter.com/es-ES>. Acesso em: 7 jan. 2023. • Nearpod. Disponível em: <https://nearpod.com/>. Acesso em: 7 jan. 2023. • Padlet. Disponível em: <https://es.padlet.com/>. Acesso em: 7 jan. 2023. • Quizur. Disponível em: <https://pt.quizur.com/>. Acesso em: 7 jan. 2023. • Rubistar. Disponível em: <http://rubistar.4teachers.org/index.php?skin=es&lang=es>. Acesso em: 7 jan. 2023. • WhatsApp. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/?lang=es>. Acesso em: 7 jan. 2023. • WhatsApp Business.. Disponível em: <https://business.whatsapp.com/>. Acesso em: 7 jan. 2023. • WhatsApp Web. Disponível em: <https://web.whatsapp.com/>. Acesso em: 7 jan. 2023. • Wheel Decide. Disponível em: <https://wheeldecide.com/>. Acesso em: 7 jan. 2023. • Wordwall. Disponível em: <https://wordwall.net/es>. Acesso em: 7 jan. 2023.
ATIVIDADES		

Tipo: Formulário	Título: Atividade 1 - Tema 20 - Ferramentas Digitais	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	Este formulário é referente ao Tema 20 do nosso curso: Ferramentas Digitais. A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar. É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados. ¿Vámonos?	
Tipo: Foro	Título: Atividade 2 - Foro - Tema 20: Ferramentas Digitais	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	¡Hola! Este foro foi criado para que você possa compartilhar ferramentas digitais que tem conhecimento e que não foram abordadas neste curso. Caso conheça, compartilhe conosco ao menos 1 ferramenta digital que já utilizou e gostou, ou, caso não conheça, comente nos relatos dos demais colegas. É uma excelente oportunidade para conhecermos mais sobre o que a rede pode nos oferecer. Saludos :)	
Tipo: Questionário	Título: Atividade 3 - Questionário Final	Valor: 0,3125
Orientações aos Estudantes:	Este é o nosso Formulário Final. Como você já sabe, você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar. É hora de demonstrar suas últimas percepções sobre o nosso curso. ¿Vámonos?	

Todas as imagens dos ícones expostos na Plataforma FALE - Virtual foram retirados do site <https://www.flaticon.com/br/>.

18. Diseño del curso

Navegação

Letramento em Avaliação para Professores de Espanhol como Língua Adicional

Seu progresso

CURSO DE EXTENSÃO

Curso Letramento em Avaliação para Professores de Espanhol como Língua Adicional



iBienvenidos(as)!

Olá!

Seja bem-vindo(a) ao curso de "Letramento em Avaliação para Professores de Espanhol como Língua Adicional". Eu me chamo Marcella Nascimento Fernandes e iniciei meus estudos sobre Letramento em Avaliação no ano de 2017 quando ingressei no mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB) e o concluí em 2019. Em 2020 veio-me a oportunidade de ingressar em um programa de doutorado na *Universidad de Salamanca* (USAL) em Língua Espanhola, em que sou orientada pela Profa. Dra. Rosa Ana Martín Vegas. No primeiro semestre de 2023 iniciei uma estância na *Universidad Nacional Autónoma de México*

Navegação

(UNAM) e em seu *Centro de Enseñanza para Extranjeros* (CEPE), onde finalizei o desenvolvimento deste curso e o validei por meio da análise de especialistas em avaliação e de um curso piloto para professores de línguas adicionais como língua estrangeira da UNAM. Por fim, oferto este curso pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por meio de um acordo de cotutela, sob orientação da Profa. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa, em que coletarei os dados da minha pesquisa de doutorado.

Mais adiante, o plano de curso e maiores informações.

iDisfrútalos!

 Divulgação Conteúdo de Interesse

APRESENTAÇÃO E PLANO DE CURSO



Você já conhece a Marcella Fernandes, responsável por ministrar este curso? Você já sabe como se dará este curso? Talvez sim, talvez não... De todas as formas, neste tópico vamos nos conhecer melhor e saber mais sobre a estruturação deste curso.

¿Vámonos?

ATIVIDADES

-  Questionário Diagnóstico (preenchimento obrigatório antes do início do curso)
-  Mapa de Atividades
-  Fórum de Apresentação

MATERIAL DIDÁTICO

-  Videoaula - Apresentação e Plano de Curso
-  Slides - Apresentação e Plano de Curso

INTRODUÇÃO - LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO (DE LÍNGUAS)



Você já ou viu falar no termo letramento em avaliação (de línguas)? Neste tópico introdutório iremos descrever o que significa letramento em avaliação, bem como em nosso contexto de ensino de línguas, e o que é ser ou não letrado em avaliação.

¿Vámonos?

MATERIAL DIDÁTICO

-  Videoaula - Introdução: Letramento em Avaliação (de Línguas) - Parte 1
-  Videoaula - Introdução: Letramento em Avaliação (de Línguas) - Parte 2
-  Slides - Introdução: Letramento em Avaliação (de Línguas)

ATIVIDADES

-  Atividade - Introdução: Letramento em Avaliação (de Línguas)

MATERIAIS COMPLEMENTARES

-  Vídeo: Letramento em avaliação no contexto de línguas - Matilde Scaramucci, 2014
-  Links Materiais Complementares

BLOCO 1

BLOCO 1 AVALIAÇÃO E SALA DE AULA



1. EXPERIÊNCIAS E EFEITOS RETROATIVOS



Você já parou para pensar em suas experiências com avaliação (positivas ou negativas) ao longo de toda sua trajetória em instituições de ensino? Neste tópico iremos falar sobre o quanto essas experiências podem influenciar em nossos processos de avaliação.

¿Vámonos?

MATERIAL DIDÁTICO

-  Videoaula - Tema: Experiências e Efeitos Retroativos - Parte 1
-  Videoaula - Tema: Experiências e Efeitos Retroativos - Parte 2
-  Slides - Tema 1: Experiências e Efeitos Retroativos

ATIVIDADES

-  Atividade 1 - Fórum Tema 1: Experiências com Avaliação e Efeitos Retroativos

Atividade 2 - Tema 1 - Experiências e Efeitos Retroativos

MATERIAIS COMPLEMENTARES

Vídeo: Avaliação da Aprendizagem - Cipriano Luckesi, 2010

Links Materiais Complementares

2. PLANEJAMENTO DIDÁTICO



Você já refletiu sobre o quanto é importante planejar nossas ações, seja em nossa vida pessoal ou na profissional? Neste tópico iremos refletir sobre a importância do planejamento didático para o desenvolvimento de processos de avaliação mais adequados e justos.

¿Vámonos?

MATERIAL DIDÁTICO

Vídeoaula - Tema 2: Planejamento Didático - Parte 1

Vídeoaula - Tema 2: Planejamento Didático - Parte 2

Slides - Tema 2: Planejamento Didático

ATIVIDADES

Atividade - Tema 2 - Planejamento Didático

MATERIAIS COMPLEMENTARES

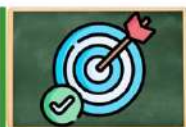
Vídeo: O que é PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO|O que é planejar aulas e atividades, Andreia Santaterra, 2020

Links Materiais Complementares

3

Modelos Prontos - Gestão Pedagógica

3. OBJETIVOS E PROPÓSITOS



Você já parou para refletir sobre a importância de se traçar objetivos e propósitos para seus processos de ensino, aprendizagem e avaliativo? Neste tópico iremos falar sobre o quanto essas metas são fundamentais para que todos processos sejam significativos.

¿Vámonos?

MATERIAL DIDÁTICO

Vídeoaula - Tema 3: Objetivos e Propósitos - Parte 1

Vídeoaula - Tema 3: Objetivos e Propósitos - Parte 2

Slides - Tema 3: Objetivos e Propósitos

Questionário - Objetivos e Propósitos

ATIVIDADES

Atividade - Tema 3 - Objetivos e Propósitos

MATERIAIS COMPLEMENTARES

Vídeo: Os propósitos da avaliação escolar - Conversa Pedagógica, 2018

Links Materiais Complementares

3

4. CRITÉRIOS E TRANSPARÊNCIA DO PROCESSO

1



Você considera que seus processos de avaliação são transparentes e que estabelece critérios considerados justos e adequados? Neste tópico iremos abordar sobre o quão pertinente é estipular critérios plausíveis e a importância de um processo avaliativo transparente.

¿Vámonos?

MATERIAL DIDÁTICO

- Videoaula - Tema 4: Critérios e Transparência do Processo - Parte 1
- Videoaula - Tema 4: Critérios e Transparência do Processo - Parte 2
- Slides - Tema 4: Critérios e Transparência do Processo

ATIVIDADES

- Atividade 1 - Tema 4 - Critérios e Transparência do Processo
- Atividade 2 - Tema 4 - Padlet - Critérios e Transparência do Processo

MATERIAIS COMPLEMENTARES

- Texto: Práticas avaliativas na sala de aula de línguas estrangeiras-adicionais na educação básica: elaborando instrumentos com a participação dos alunos - Maria Inêz Lucenal et al, 2012
- Links Materiais Complementares

5. TIPOS DE AVALIAÇÃO



Você já parou para refletir sobre quantos tipos de avaliação há? Dependendo de seu contexto, qual ou quais você utiliza? Neste tópico iremos abordar os diferentes tipos de avaliação, bem como suas definições e possíveis usos a partir de diferentes contextos.

¿Vámonos?

MATERIAL DIDÁTICO

- Videoaula - Tema 5: Tipos de Avaliação - Parte 1
- Videoaula - Tema 5: Tipos de Avaliação - Parte 2
- Slides - Tema 5: Tipos de Avaliação

ATIVIDADES

- Atividade 1 - Palavras-cruzadas: Tema 5 - Tipos de Avaliação
- Atividade 2 - Tema 5 - Tipos de Avaliação

MATERIAIS COMPLEMENTARES

- Links Materiais Complementares
- Texto: O erro para além de Corder: uma abordagem de ensino de língua espanhola dialogando com os gêneros discursivos - Íris de Souza, 2013

6. FEEDBACK



De que forma você enxerga o feedback em relação ao seu processo de avaliação e aos seus instrumentos? Seus alunos têm a oportunidade de lhe oferecer feedback? Neste tópico iremos tratar de tipos de feedback considerando fatores como tempo, quantidade, modo e público.

¿Vámonos?

MATERIAL DIDÁTICO

-  Videoaula - Tema 6: Feedback - Parte 1
-  Videoaula - Tema 6: Feedback - Parte 2
-  Slides - Tema 6: Feedback

ATIVIDADES

-  Atividade - Tema 6 - Feedback

MATERIAIS COMPLEMENTARES

-  Links Materiais Complementares
-  SUPER RECOMENDO - Vídeo: Feedback no Ensino de Línguas - Fábio Araújo - 2020

7. RUBRICA E LISTA DE VERIFICAÇÃO



Você faz uso de rubricas ou listas de verificação? Sabe diferenciá-las? Qual das duas é considerada melhor? Neste tópico iremos discutir sobre tipos de rubricas e sobre listas de verificação, assim como esclarecer suas principais características.

¿Vámonos?

MATERIAL DIDÁTICO

-  Videoaula - Tema 7: Rubrica e Lista de Verificação - Parte 1
-  Videoaula - Tema 7: Rubrica e Lista de Verificação - Parte 2
-  Slides - Tema 7: Rubrica e Lista de Verificação

ATIVIDADES

-  Atividade - Tema 7 - Rubrica e Lista de Verificação

MATERIAIS COMPLEMENTARES

-  Links Materiais Complementares
-  Site: Formatos y ejemplos de Rúbricas - Modelos-De.com
-  Site: Formatos y ejemplos de Listas de Cotejo - Modelos-De.com

8. NOTAS



Em sua opinião, qual é o peso que tem as notas em nossa sociedade? Qual seria o sistema ideal de atribuição de notas: de 0 a 10; carinhas felizes, tristes ou indiferentes, menções, etc. Neste tópico iremos debater a importância da nota e a melhor forma de atribuí-la.

¿Vámonos?

MATERIAL DIDÁTICO

-  Videoaula - Tema 8: Notas - Parte 1
-  Videoaula - Tema 8: Notas - Parte 2
-  Slides - Tema 8: Notas

ATIVIDADES

-  Atividade - Tema 8 - Notas

MATERIAIS COMPLEMENTARES

-  SUPER RECOMENDO - Avaliação por Luckesi - 1990
-  Links Materiais Complementares

9. AUTENTICIDADE



Para você, o que são materiais autênticos? Você faz usos deles? E como seria avaliar de forma autêntica? Neste tópico, além de diferenciar materiais com fins didáticos de materiais autênticos, iremos expor também suas vantagens e desvantagens.

¿Vámonos?

MATERIAL DIDÁTICO

Videoaula - Tema 9: Autenticidade - Parte 1

Videoaula - Tema 9: Autenticidade - Parte 2

Slides - Tema 9: Autenticidade

ATIVIDADES

Atividade 1 - Tema 9 - Autenticidade

Atividade 2 - Fórum - Tema 9: Autenticidade

MATERIAIS COMPLEMENTARES

Texto: Saúde Mental na adolescência: proposta de unidade didática autoral em língua espanhola para alunos do terceiro ano do ensino médio - Suzana Linhati e Eduardo Dutra, 2022

Links Materiais Complementares

10. PRATICABILIDADE



O que é algo prático ou não para você? Em sua opinião, quais são os fatores que tornam o nosso processo avaliativo mais ou menos prático? Neste tópico iremos trazer aspectos que dificultam ou facilitam a vida do professor em relação à sua prática avaliativa.

¿Vámonos?

MATERIAL DIDÁTICO

Videoaula - Tema 10: Praticabilidade - Parte 1

Videoaula - Tema 10: Praticabilidade - Parte 2

ATIVIDADES

Slides - Tema 10: Praticabilidade

Atividade - Tema 10 - Praticabilidade

MATERIAIS COMPLEMENTARES

Links Materiais Complementares

Vídeo: Avaliação de línguas adicionais: desafios e avanços - Gladys Quevedo-Camargo, 2020

BLOCO 2

BLOCO 2

AVALIAÇÃO E PSICOMETRIA



11. TCT E TRI



Você já ouviu falar em Teoria Clássica dos Testes (TCT) ou Teoria de Resposta ao Item (TRI)? Em que contextos essas teorias são utilizadas? Neste tópico iremos tratar de conceitos de teorias empregadas em exames de larga escala que podem nos ajudar no contexto de sala de aula.

¿Vámonos?

MATERIAL DIDÁTICO

Videoaula - Tema 11: TCT e TRI - Parte 1

Videoaula - Tema 11: TCT e TRI - Parte 2

Slides - Tema 11: TCT e TRI

ATIVIDADES

Atividade - Tema 11 - TCT e TRI

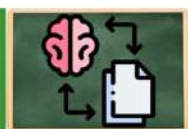
MATERIAIS COMPLEMENTARES

Video: Teoria de Resposta ao Item X Teoria Clássica dos Testes (Parte 1/2), 2020

Video: Teoria de Resposta ao Item X Teoria Clássica dos Testes (Parte 2/2), 2020

Links Materiais Complementares

12. CONSTRUTO E DESCRITORES



Você saberia dizer o que significa construto ou onde e como esse conceito é utilizado? Saber também expor o que são descritores e sua importância para os níveis de proficiência? Neste tópico iremos explicar o conceito de construto e alguns exemplos, do mesmo modo sobre descritores e a relevância da sua utilização.

¿Vámonos?

MATERIAL DIDÁTICO

Videoaula - Tema 12: Construto e Descritores - Parte 1

Videoaula - Tema 12: Construto e Descritores - Parte 2

Slides - Tema 12: Construto e Descritores

ATIVIDADES

Atividade - Tema 12 - Construto e Descritores

MATERIAIS COMPLEMENTARES

Texto: (Re)Pensando a avaliação de língua espanhola com o uso de matriz de descritores: possibilidades e desafios - Iandra Coelho, 2021

Links Materiais Complementares

13. VALIDADE



Você já parou para pensar sobre o que representa o conceito de validade na avaliação? Como eu posso afirmar que instrumentos avaliativos são válidos? E os meus, são? Neste tópico iremos tratar sobre as visões e definições de validade ao longo do tempo.

¿Vámonos?

MATERIAL DIDÁTICO

Videoaula - Tema 13: Validade - Parte 1

Videoaula - Tema 13: Validade - Parte 2

Slides - Tema 13: Validade

ATIVIDADES

Atividade - Tema 13 - Validade

MATERIAIS COMPLEMENTARES

Vídeo: Validade - Jersica Lozado - 2017

Links Materiais Complementares

14. CONFIABILIDADE

Agora, você já parou para pensar sobre o que representa o conceito de confiabilidade na avaliação? Como eu posso afirmar que instrumentos avaliativos são confiáveis? E os meus, são? Neste tópico iremos descrever fatores que podem afetar na confiabilidade de nossos instrumentos.



¿Vámonos?

MATERIAL DIDÁTICO

Videoaula - Tema 14: Confiabilidade - Parte 1

Videoaula - Tema 14: Confiabilidade - Parte 2

Slides - Tema 14: Confiabilidade

ATIVIDADES

Atividade - Tema 14 - Confiabilidade

MATERIAIS COMPLEMENTARES

Vídeo: Instrumentos de Medida| O que é CONFIABILIDADE? - Júlia Barreira, 2021

Links Materiais Complementares

BLOCO 3

BLOCO 3

AVALIAÇÃO E SOCIEDADE



15. TEORIA DAS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM



¿Vámonos?

Você já ouviu falar em tipos de inteligências? E já refletiu sobre quais estratégias você utiliza para aprender? Neste tópico iremos apresentar a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, bem como a classificação das estratégias de aprendizagem e sua importância, sobretudo para os nossos alunos.

MATERIAL DIDÁTICO

- Videoaula - Tema 15: Teoria das Múltiplas Inteligências e Estratégias de Aprendizagem - Parte 1
- Videoaula - Tema 15: Teoria das Múltiplas Inteligências e Estratégias de Aprendizagem - Parte 2
- Slides - Tema 15: Teoria das Múltiplas Inteligências e Estratégias de Aprendizagem

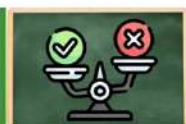
ATIVIDADES

- Atividade - Tema 15 - Teoria das Múltiplas Inteligências e Estratégias de Aprendizagem

MATERIAIS COMPLEMENTARES

- Texto: Estratégias de aprendizagem de estudantes de língua espanhola falantes de português - Teresa Schoen et al, 2013
- Links Materiais Complementares

16. ÉTICA NA AVALIAÇÃO



¿Vámonos?

Você já parou pra pensar sobre o que a ética, atos morais, amorais e imorais tem a ver com a avaliação? Neste tópico iremos refletir sobre a importância da ética na avaliação, da mesma forma sobre a falta de componentes curriculares sobre ética ainda na formação inicial de professores.

MATERIAL DIDÁTICO

- Videoaula - Tema 16: Ética na Avaliação - Parte 1
- Videoaula - Tema 16: Ética na Avaliação - Parte 2
- Slides - Tema 16: Ética na Avaliação

ATIVIDADES

- Atividade 1 - Tema 16 - Ética na Avaliação
- Atividade 2 - Fórum - Tema 16: Ética na Avaliação

MATERIAIS COMPLEMENTARES

- Site: Código de Ética - International Language Testing Association (ILTA)
- Site: Código de Ética del Docente - soyetica.com, 2023
- Links Materiais Complementares

17. EQUIDADE E IMPARCIALIDADE

¿Vámonos?

Você saberia dizer a diferença entre igualdade e equidade? E você se considera imparcial, assim como seus processos avaliativos e seus instrumentos? Neste tópico iremos discutir questões sociais que podem influenciar negativamente nos conceitos de equidade e imparcialidade.

MATERIAL DIDÁTICO

- Videoaula - Tema 17: Equidade e Imparcialidade - Parte 1
- Videoaula - Tema 17: Equidade e Imparcialidade - Parte 2
- Slides - Tema 17: Equidade e Imparcialidade

ATIVIDADES

- Atividade - Tema 17 - Equidade e Imparcialidade

MATERIAIS COMPLEMENTARES

- Site: 18 herramientas digitales para personas en situación de discapacidad, 2021
- Links Materiais Complementares

18. AVALIAÇÃO COMO TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

¿Vámonos?

Você saberia dizer quais são os impactos, positivos e negativos, que a avaliação tem na nossa sociedade? E o que você sabe sobre avaliação emancipadora? Neste tópico refletir sobre características de uma avaliação humanizadora e emancipadora que se contrapõe à avaliação conteudista.

MATERIAL DIDÁTICO

- Videoaula - Tema 18: Avaliação como Transformação Social - Parte 1
- Videoaula - Tema 18: Avaliação como Transformação Social - Parte 2
- Slides - Tema 18: Avaliação como Transformação Social

ATIVIDADES

- Atividade - Tema 18 - Avaliação como Transformação Social

MATERIAIS COMPLEMENTARES

- SUPER RECOMENDO - Vídeo: A Educação como Instrumento de Transformação Social | Jonas Braga | TEDxIbituruna, 2020
- SUPER RECOMENDO - Vídeo: Jussara Hoffmann em Avaliação: caminhos para a aprendizagem Vídeo 01, 2015
- Links Materiais Complementares

BLOCO 4

BLOCO 4

MÃO NA MASSA



19. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO



¿Vámonos?

Que tipos de instrumentos de avaliação você mais faz uso? Como se dá a escolha? Você mesmo(a) quem os elabora? Neste tópico iremos esclarecer alguns conceitos chave relacionados à elaboração de instrumentos avaliativos, do mesmo jeito que exemplos de itens elaborados por especialistas e sugestões de instrumentos.

MATERIAL DIDÁTICO

- Videoaula - Tema 19: Instrumentos de Avaliação - Parte 1
- Videoaula - Tema 19: Instrumentos de Avaliação - Parte 2
- Slides - Tema 19: Instrumentos de Avaliação

ATIVIDADES

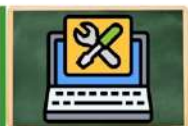
- Atividade 1 - Tema 19 - Instrumentos de Avaliação

- Atividade 2 - Fórum - Tema 19: Ética na Avaliação

MATERIAIS COMPLEMENTARES

- Video: Instrumentos de Avaliação - Diálogos Pedagógicos #6 Paulo Sérgio Negri, 2019
- Video: Conhecendo os Instrumentos de Avaliação - Amanda Prandini, 2020
- Links Materiais Complementares

20. FERRAMENTAS DIGITAIS



Você se considera letrado(a) digitalmente? Quais os recursos que você utiliza com mais frequência? Neste tópico iremos conhecer algumas ferramentas digitais que se adequam aos níveis da Taxonomia de Bloom conforme as atividades comunicativas que se almejam.

¿Vámonos?

MATERIAL DIDÁTICO

- Videoaula - Tema 20: Ferramentas Digitais - Parte 1
- Videoaula - Tema 20: Ferramentas Digitais - Parte 2
- Slides - Tema 20: Ferramentas Digitais

ATIVIDADES

- Atividade 1 - Tema 20 - Ferramentas Digitais
- Atividade 2 - Fórum - Tema 20: Ferramentas Digitais
- Questionário Final

MATERIAIS COMPLEMENTARES

-  SUPER RECOMENDO - Vídeo: Ferramentas digitais para educadores, 2019
-  Links Materiais Complementares

19. Foro presentación

FALE-Virtual Cursos ▾ Neste curso ▾ Participantes ▾      Marcella Nascimento ▾

 **Faculdade de Letras da UFMG - Virtual**

[Painel](#) ▾ [Meus cursos](#) ▾ [Letramento em Avaliação Espanhol](#) ▾ [APRESENTAÇÃO E PLANO DE CURSO](#) ▾
[Fórum de Apresentação](#)

[Buscar no fórum](#) 

[Page top](#)

Letramento em Avaliação para Professores de Espanhol como Língua Adicional

Fórum de Apresentação

[Return to: APRESENTAÇÃO E ...](#)

Mostrar respostas aninhadas ▾

Fórum de Apresentação
sexta, 1 Mar 2024, 15:33

iHola!

Agora que já me conhecem um pouco, chegou a hora de também conhecê-l@s. Este fórum é o espaço destinado para que você se apresente. Aspectos como: de onde é, onde mora, formação acadêmica, contexto(s) de atuação e principalmente o que espera deste curso, podem ser abordados aqui. Aproveite também para conhecer colegas professores de espanhol de todo Brasil, ampliando assim sua rede de contatos.

Desejo a todo@s um excelente curso e espero que gostem!

[Link direto](#) | [Editar](#) | [Responder](#)

Esquerda
 **ADICIONAR UM BLOCO**

Adicionar... ▾

20. Cuestionario introducción: Literacidad en evaluación (de lenguas)

QUESTIONÁRIO - INTRODUÇÃO

Este formulário é referente à Introdução do nosso curso: **Letramento em Avaliação (de Línguas)**.

A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.

É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados.

¿Vámonos?

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. 1. Nome Completo *

3. 2. A partir da videoaula sobre **Letramento em Avaliação (de Línguas)** e de outros materias que por ventura consultou, de 1 a 5, o quanto você acredita que esse tema ajudará em sua carreira? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

4. 3. Agora, de 1 a 5, o quanto considera que sabe sobre **Letramento em Avaliação (de Línguas)**? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

5. 4. Por fim, defina com suas palavras **Letramento em Avaliação (de Línguas)**, bem como qual(is) é (ou são) seu(s) objetivo(s). *

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

21. Foro tema 1: Experiencias y efectos retroactivos (experiencias positivas)

FALE-Virtual

Cursos

Neste curso

Participantes

Marcella Nascimento

Faculdade de Letras da UFMG - Virtual

Painel

Meus cursos

Letramento em Avaliação Espanhol

1. EXPERIÊNCIAS E EFEITOS RETROATIVOS

Atividade 1 - Fórum Tema 1: Experiências com Avali...

Buscar no fórum

Esquerda

ADICIONAR UM BLOCO

Adicionar...

Page top

Header

Letramento em Avaliação para Professores de Espanhol como Língua Adicional

Atividade 1 - Fórum Tema 1: Experiências com Avaliação e Efeitos Retroativos

[Return to: 1. EXPERIÊNCIAS...](#)

iHola!

Este fórum foi criado para que possamos compartilhar nossas experiências positivas e negativas com avaliação **ao longo de nossa vida escolar**, bem como os impactos que essas experiências geraram em nossas vidas. Compartilhe conosco **ao menos** **1 EXPERIÊNCIA NEGATIVA** e **1 EXPERIÊNCIA POSITIVA** (uma de cada, clicando nos tópicos já criados por mim), se essas experiências impactaram de alguma maneira na sua prática docente e também interaja com os comentários dos colegas.

Observação: NÃO ACRESCENTAR UM NOVO TÓPICO DE DISCUSSÃO, clicar nos dois já criados por mim, um para experiências negativas e outra positivas.

Saludos :)

Letramento em Avaliação para Professores de Espanhol como Língua Adicional

Atividade 1 - Fórum Tema 1: Experiências com Avaliação e Efeitos Retroativos

[Return to: 1. EXPERIÊNCIAS...](#)

Experiências POSITIVAS

[Assinante](#)

Experiências NEGATIVAS

Mostrar respostas aninhadas

Transfira esta discussão para ...

Mover

Destacar



Experiências POSITIVAS
por Marcella Nascimento Fernandes - sexta, 10 Nov 2023, 15:37

Relate aqui sua(s) experiência(s) positiva(s) com avaliação que tenha ocorrido ao longo de sua jornada escolar e se ela impactou na sua prática docente.

[Link direto](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

22. Foro tema 1: Experiencias y efectos retroactivos (experiencias negativas)

FALE-Virtual

Cursos

Neste curso

Participantes

Marcella Nascimento

Faculdade de Letras da UFMG - Virtual

Painel

Meus cursos

Letramento em Avaliação Espanhol

1. EXPERIÊNCIAS E EFEITOS RETROATIVOS

Atividade 1 - Fórum Tema 1: Experiências com Avali...

Buscar no fórum

Esquerda

ADICIONAR UM BLOCO

Adicionar...

Page top

Letramento em Avaliação para Professores de Espanhol como Língua Adicional

Atividade 1 - Fórum Tema 1: Experiências com Avaliação e Efeitos Retroativos

[Return to: 1. EXPERIÊNCIAS...](#)

iHola!

Este fórum foi criado para que possamos compartilhar nossas experiências positivas e negativas com avaliação **ao longo de nossa vida escolar**, bem como os impactos que essas experiências geraram em nossas vidas. Compartilhe conosco **ao menos** **1 EXPERIÊNCIA NEGATIVA** e **1 EXPERIÊNCIA POSITIVA** (uma de cada, clicando nos tópicos já criados por mim), se essas experiências impactaram de alguma maneira na sua prática docente e também interaja com os comentários dos colegas.

Observação: NÃO ACRESCENTAR UM NOVO TÓPICO DE DISCUSSÃO, clicar nos dois já criados por mim, um para experiências negativas e outra positivas.

Saludos :)

Letramento em Avaliação para Professores de Espanhol como Língua Adicional

Atividade 1 - Fórum Tema 1: Experiências com Avaliação e Efeitos Retroativos

[Return to: 1. EXPERIÊNCIAS...](#)

Experiências NEGATIVAS

Assinante

Experiência Negativa e positiva na avaliação

Experiências POSITIVAS

Mostrar respostas aninhadas

Transfira esta discussão para ...

Mover

Destacar



Experiências NEGATIVAS
por Marcella Nascimento Fernandes - sexta, 10 Nov 2023, 15:38

Relate aqui sua(s) experiência(s) negativa(s) com avaliação que tenha ocorrido ao longo de sua jornada escolar e se ela impactou na sua prática docente.

[Link direto](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

23. Cuestionario tema 1: Experiencias y efectos retroactivos

QUESTIONÁRIO: TEMA 1 - EXPERIÊNCIAS E EFEITOS RETROATIVOS

Este formulário é referente ao Tema 1 do nosso curso: **Experiências e Efeitos Retroativos**.

A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.

É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados.

¿Vámonos?

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. 1. Nome Completo *

3. 2. Neste momento, de 1 a 5, o quanto você acredita que suas **EXPERIÊNCIAS COM AVALIAÇÃO (POSITIVAS E NEGATIVAS)** ao longo de seu percurso escolar, **IMPACTAM** em sua prática? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

4. 2. a) Por qué? *

5. 3. Agora, a partir da videoaula sobre **EXPERIÊNCIAS E EFEITOS RETROATIVOS** e de outros matérias que por ventura consultou, de 1 a 5, o quanto você acredita que compartilhar suas experiências e ouvir as de outros professores impactam e contribuem em sua prática docente e em seu processo de letramento em avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

6. 3. a) Por qué? *

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

24. Cuestionario tema 2: Planificación didáctica

QUESTIONÁRIO: TEMA 2 - PLANEJAMENTO DIDÁTICO

Este formulário é referente ao Tema 2 do nosso curso: **Planejamento Didático**.

A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.

É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados.

¿Vámonos?

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Correo *

2. 1. Nome Completo *

UNIDADE DIDÁTICA

De acordo com o modelo de Unidade Didática de "ENCINA, A. *Planificación de unidades didácticas*. In MUÑOZ BASOLS et al eds. *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. Routledge, 2018", que consta na ao longo deste formulário, descreva o planejamento de uma aula (ou aulas) que você já tenha dado ou virá a dar.

3. CURSO/CONTEXTO *

4. 1. **CONCEPTO**: Relevante, significativo y contemplado desde diversas perspectivas, p. ej., *amistad*. *

5. 2. **TÍTULO**: El concepto, p. ej., amistad, o un término relacionado, p. ej., *amigos para siempre*, etc. *

6. 3. **OBJETIVOS DIDÁTICOS**: Lo que el alumno debe entender, saber y ser capaz de hacer mediante el uso de la lengua al final de esta unidad. Incluye objetivos lingüísticos (pronunciación y ortografía, léxico y gramática), p. ej., *verbos valorativos + subjuntivo; los sentimientos; las mayúsculas*, y objetivos pragmáticos, discursivos y sociolingüísticos, p. ej., *hablar de las emociones, formular deseos*. *

7. **4. DINÁMICA:** Trabajo individual, en parejas, en grupos pequeños o grandes, clase plenaria. *

8. **5. TEMPORALIZACIÓN:** El tiempo que se prevé que va a ser necesario para completar la unidad. Incluye el tiempo para cuestiones administrativas y para el *
repaso, la preparación y ejecución de la evaluación.

9. **6. PROCEDIMIENTO:** Determinado por la metodología. Incluye primero la creación de las secuencias didácticas y después de las actividades y tareas, *
estructuradas en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. Antes de comenzar la unidad es conveniente dedicar tiempo a activar los conocimientos previos de
los estudiantes y a crear interés. La secuencia de actividades debe promover el descubrimiento del significado por parte del estudiante para que él
construya el puente entre las actividades de clase y el conocimiento conceptual.

10. **7. MATERIALES Y RECURSOS:** Incluyen el manual y cuaderno de ejercicios, los materiales creados por el profesor y/o los alumnos y todo lo disponible en *
la red o a través de aplicaciones de móvil.

11. **8. CONCIENCIA CRÍTICA-REFLEXIVA E INTERCULTURAL:** Si seguimos con el concepto de la amistad, se puede desarrollar respondiendo a preguntas de *
este tipo: *¿En qué consiste ser un verdadero amigo?, ¿es el concepto de la amistad universal?, ¿qué diferencias hay entre el amor y la amistad?, ¿hay amor
en la amistad?*

12. **9. ACTITUDES Y VALORES:** Incluyen la disposición al diálogo y los factores afectivos, como la escucha activa, la empatía, el respeto, la autoestima, etc. *
Deben hacerse explícitos y estar integrados en la unidad, p. ej., *La escucha activa con los amigos o/y la importancia de los factores afectivos.*

13. **10. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE:** Deben estar integradas y verse explícitas en la unidad. Ejemplos de estrategias incluyen *escribir un resumen, valorar **
un poema, organizar los apuntes, seleccionar la investigación de una página web.

14. **11.COMPETENCIAS BÁSICAS:** El MCER las define como "la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones". Dependiendo del concepto, temas y actividades, algunas destrezas se trabajarán más que otras, pero se debe procurar que haya un equilibrio entre las unidades. *

15. **12. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:** Algunos ejemplos incluyen *realizar presentaciones atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje, incorporar actividades variadas con distintas dinámicas, utilizar diferentes opciones de evaluación.* *

16. **13. INTERDISCIPLINARIEDAD:** La asignatura de español debería estar relacionada con otras asignaturas. Algunos ejemplos incluyen: *la colonización o la transición política española* (español e historia), *el intercambio de alimentos entre los países* (español y nutrición/ciencias naturales), *canciones de ritmos españoles y latinos* (español y música), *actividades orales y escritas a partir de obras de arte* (español y arte), *trabajo con poemas, microrelatos o cuentos cortos* (español y literatura). *

17. **14. CRITERIOS DE EVALUACIÓN:** Se debe atender a la evaluación formativa y a la sumativa y se deben evaluar las competencias de expresión oral y escrita, y de comprensión auditiva/audiovisual y lectora. Hay que atender a los diferentes formatos de los textos (p. ej., presentación, entrevista, debate, artículo, póster, etc.). *

18. **15. PREVISIÓN DE PROBLEMAS:** Al terminar una clase, hay que añadir al plan de la unidad los problemas que se han presentado. Al implementar la unidad didáctica una segunda vez se podrán anticipar estos problemas a los que se intentará buscar una solución. *

19. **16. Agora, de 1 a 5, o quanto você considera o PLANEJAMENTO DIDÁTICO importante para o processo de avaliação? ***

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

20. **16. a) Por quê? ***

21. 17. A partir de agora, de 1 a 5, o quanto você **PLANEJARÁ DIDATICAMENTE** seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	
POU	☐	☐	☐	☐	MUITO

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formulários

25. Cuestionario objetivo Moodle tema 3: Objetivos y propósitos

Header

Page top

Letramento em Avaliação para Professores de Espanhol como Língua Adicional

Questão 1

Incompleto

Vale 2,00 ponto(s).

Arraste a palavra no espaço em branco que complete corretamente os conceitos a seguir:

- Objetivos são aqueles objetivos que envolvem aprendizagem teórica e que podem ser definidos com os verbos **analisar, refletir, argumentar, demonstrar, compreender, conhecer, etc.**
- Objetivos estão relacionados ao "know-how", ou seja, à execução de determinados processos. É um conhecimento prático e metodológico, e é formulado com verbos como **pesquisar, desenvolver, projetar, observar, debater, diferenciar, etc.**
- Objetivos referem-se ao comportamento, à atitude que o aluno adota em relação ao aprendizado ou à atividade. É formulado com verbos como **respeitar, aceitar, valorizar, interessar-se, apreciar, colaborar, etc.**

Verificar

conceituais

procedimentais

atitudinais

Questão 2

Incompleto

Vale 2,00 ponto(s).

Arraste a palavra no espaço em branco que complete corretamente os conceitos a seguir.

De acordo com Castillo-Morales e Benítez-Méndez (2008), o objetivo tem três funções fundamentais:

1. Determinar o conteúdo do ;
2. Conduzir o processo de ;
3. Avaliar os .

Verificar

ensino

aprendizagem

resultados

Questão 3

Incompleto

Vale 1,00 ponto(s).

Arraste a(s) palavra(s) no espaço em branco que complete corretamente os conceitos a seguir.

Estabelecer explicitamente objetivos de aprendizagem permite:

- guiar os ,
- orientar as dos alunos,
- ajudar o a escolher os temas do programa,
- facilitar para o professor a seleção de de ensino,
- servir de base para ,
- auxiliar o professor a esclarecer as que pretende alcançar.

processos de ensino-aprendizagem

expectativas

professor

métodos e técnicas

avaliações

metas

Verificar

Questão 4

Incompleto

Vale 1,00
ponto(s).

De acordo com o que foi visto na videoaula pertinente ao **Tema 3 - Objetivos e Propósitos**, o objetivo **Geral** visa objetivos que

Escolha uma opção:

- ☐ 1. descrevem com mais detalhe aquilo que esperamos alcançar a nível de sala de aula.
- ☐ 2. abarcam todo um nível educativo ou um curso completo.
- ☐ 3. focam naqueles resultados que se buscam em uma disciplina, por exemplo.

[Verificar](#)**Questão 5**

Incompleto

Vale 1,00
ponto(s).

De acordo com o que foi visto na videoaula pertinente ao **Tema 3 - Objetivos e Propósitos**, o objetivo **Específico** visa objetivos que

Escolha uma opção:

- ☐ 1. abarcam todo um nível educativo ou um curso completo.
- ☐ 2. focam naqueles resultados que se buscam em uma disciplina, por exemplo.
- ☐ 3. descrevem com mais detalhe aquilo que esperamos alcançar a nível de sala de aula.

[Verificar](#)**Questão 6**

Incompleto

Vale 1,00
ponto(s).

De acordo com o que foi visto na videoaula pertinente ao **Tema 3 - Objetivos e Propósitos**, o objetivo **Operativo** visa objetivos que

Escolha uma opção:

- ☐ 1. focam naqueles resultados que se buscam em uma disciplina, por exemplo.
- ☐ 2. descrevem com mais detalhe aquilo que esperamos alcançar a nível de sala de aula.
- ☐ 3. abarcam todo um nível educativo ou um curso completo.

[Verificar](#)**Questão 7**

Incompleto

Vale 1,00
ponto(s).

Castillo-Morales e Benítez-Méndez (2008) afirmam que "**os objetivos constituem o ponto de partida e a premissa pedagógica mais geral de toda a educação**".

Escolha uma opção:

- ☐ Verdadeiro
- ☐ Falso

[Verificar](#)**Questão 8**

Incompleto

Vale 1,00
ponto(s).

Os objetivos são um indicador e ponto de comparação para determinar o grau de evolução do aluno.

Escolha uma opção:

- ☐ Verdadeiro
- ☐ Falso

[Verificar](#)[◀ Slides - Tema 3:
Objetivos e Propósitos](#)[Atividade - Tema 3 -
Objetivos e Propósitos ▶](#)[Return to: 3. OBJETIVOS E ... ➡](#)

26. Cuestionario tema 3: Objetivos y propósitos

QUESTIONÁRIO: TEMA 3 - OBJETIVOS E PROPÓSITOS

Este formulário é referente ao Tema 3 do nosso curso: **Objetivos e Propósitos**.

A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.

É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados.

¿Vámonos?

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. 1. Nome Completo *

3. 2. No presente momento, por que você considera importante para o processo e instrumentos de avaliação * estabelecer **OBJETIVOS E PROPÓSITOS**?

4. 3. Neste momento, de 1 a 5, o quanto você estabelecerá **OBJETIVOS E PROPÓSITOS** para seus instrumentos e processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	
POU	☐	☐	☐	☐	MUITO

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

27. Padlet tema 4: Criterios y transparencia del proceso

MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES + 34 • 1m

Atividade 1 - Padlet - Tema 4 - Critérios e Transparência do Processo

¡Hola! Esta é uma atividade referente ao "Tema 4 - Critérios e Transparência do Processo" do curso "Letramento em Avaliação para Professores de Espanhol como Língua Adicional". Seu objetivo aqui é que você descreva os critérios que costuma utilizar em cada uma das atividades comunicativas. Sugiro também que leia e comente os relatos de seus colegas de curso. ¿Vámonos? Observação: não esqueça de colocar seu nome ao final de cada comentário.

Compreensão de Leitura (colocar o nome completo, por favor)	Compreensão Auditiva (colocar o nome completo, por favor)	Expressão e Interação Escritas (colocar o nome completo, por favor)	Expressão e Interação Orais (colocar o nome completo, por favor)
+	+	+	+

28. Cuestionario tema 4: Criterios y transparencia del proceso

QUESTIONÁRIO: TEMA 4 - CRITÉRIOS E TRANSPARÊNCIA DO PROCESSO

Este formulário é referente ao Tema 4 do nosso curso: **Critérios e Transparência do Processo**.

A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.

É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados.

¿Vámonos?

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. 1. Nome Completo *

3. 2. No presente momento, por que você considera importante um processo de avaliação ser **TRANSPARENTE** e estabelecer **CRITÉRIOS** para os instrumentos de avaliação? *

4. 3. Neste momento, de 1 a 5, o quanto você considerará a **TRANSPARÊNCIA** de seus processos de avaliação e o quanto você estabelecerá **CRITÉRIOS** para seus instrumentos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	
POU	☐	☐	☐	☐	MUITO

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

29. Crucigrama tema 5: Tipos de evaluación

Header

Page top

Navegação

Administração

Letramento em Avaliação para Professores de Espanhol como Língua Adicional

Nota 0 %

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															

Bem vindo!

Clique em uma palavra para começar.

Revisar palavras-cruzadas

Fim do jogo de palavras cruzadas

Imprimir

Horizontal

10: A avaliação _____ trata da verificação da aprendizagem de conteúdos específicos, geralmente empreendida ao final do processo avaliativo, em que uma nota ou menção é atribuída ao instrumento avaliativo aplicado. Ou seja, seu objetivo principal é classificar.

Vertical

1: A respeito do teste ou prova de _____, em vez de um conceito "absoluto", de tudo-ou-nada, temos um conceito "relativo", que procura levar em conta a especificidade da situação de uso da língua. Ou seja, deve-se incluir o propósito de uso da língua.

3: A avaliação _____ tem por objetivo estabelecer balanços confiáveis dos resultados obtidos ao final de um processo de ensino-aprendizagem.

5: A avaliação _____ tem por objetivo fundamental determinar a situação de cada aluno antes de iniciar um determinado processo de ensino-aprendizagem, para assim adaptar às suas necessidades.

8: A avaliação _____ é tida como um fator essencial da aprendizagem, integrada ao mesmo processo e que tem por objetivo favorecer esse processo em tempo real, através da observação, interpretação e regulação contínua de todos os elementos que o integram.

10: É possível definir a _____ como uma ferramenta que serve para ressaltar as metas pessoais dos estudante e para identificar o progresso que ele faz ao longo do curso.



30. Cuestionario tema 5: Tipos de evaluación

18/06/2024, 16:25

QUESTIONÁRIO: TEMA 5 - TIPOS DE AVALIAÇÃO

QUESTIONÁRIO: TEMA 5 - TIPOS DE AVALIAÇÃO

Este formulário é referente ao Tema 5 do nosso curso: **Tipos de Avaliação**.

A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.

É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados.

¿Vámonos?

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. 1. Nome Completo *

3. 2. Você conhecia todos os **TIPOS DE AVALIAÇÃO** abordados na videoaula deste curso? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

4. 3. No presente momento, quais **TIPOS DE AVALIAÇÃO** você utiliza? *

5. 4. Futuramente, qual(is) **TIPO(S) DE AVALIAÇÃO** você passará a utilizar por conta deste curso? *

6. 5. Neste momento, de 1 a 5, quanto você considera saber sobre **TIPOS DE AVALIAÇÃO**? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

31. Cuestionario tema 6: Retroalimentación

18/06/2024, 16:28

QUESTIONÁRIO: TEMA 6 - FEEDBACK

QUESTIONÁRIO: TEMA 6 - FEEDBACK

Este formulário é referente ao Tema 6 do nosso curso: **Feedback**.

A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.

É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados.

¿Vámonos?

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. 1. Nome Completo *

3. 2. Levando em consideração o exposto até o momento neste curso, você modificará sua forma de **dar** e **receber FEEDBACK** em sala de aula? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

4. 2.1 Explique o por quê. *

5. 3. A partir de agora, de 1 a 5, o quanto você disponibilizará **FEEDBACK** aos seus alunos em relação aos instrumentos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

6. 4. De hoje em diante, de 1 a 5, o quanto você oferecerá aos alunos a oportunidade de darem **FEEDBACK** sobre sua prática? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

32. Cuestionario tema 7: Rúbrica y lista de cotejo

QUESTIONÁRIO: TEMA 7 - RUBRICA E LISTA DE VERIFICAÇÃO

Este formulário é referente ao Tema 7 do nosso curso: **Rubrica e Lista de Verificação**.

A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.

É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados.

¿Vámonos?

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail *

2. 1. Nome Completo *

3. 2. Levando em consideração o exposto até o momento neste curso, como você descreveria as **RUBRICAS**? *

4. 3. E agora, como você descreveria as **LISTAS DE VERIFICAÇÃO**? *

5. 4. A partir de agora, de 1 a 5, o quanto você utilizará as **RUBRICAS** em seus processos de avaliação? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5
POL ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

6. 5. De hoje em diante, de 1 a 5, o quanto você utilizará as **LISTAS DE VERIFICAÇÃO** em seus processos de avaliação? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5
POL ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

Análise de Atividade de Expressão Escrita

6. Logo abaixo você verá a imagem de uma **atividade de expressão escrita** desenvolvida por uma aluna, adulta, de um centro interescolar de línguas de Brasília-DF e de nível A1 de acordo com o Quadro Comum Europeu.

A partir do que vimos até o momento em relação a critérios, objetivos, feedback, rubricas e listas de verificação, como você avaliaria essa atividade? **Você tem duas opções:**

Yo me levanto a las cinco de la mañana. Voy ^{me duchar} me duchar y después voy ^{desayunar} desayunar. Tomo un café sin azúcar. Salgo de casa a las seis de la mañana. Empiezo en mi trabajo a las siete de la mañana y termino a las cuatro de la tarde. Yo como a las doce o doce y media. Yo vuelvo a mi casa ^{al} al final del día. Generalmente yo me acuesto a las diez de la noche.

Muy bien ♥



7. 1) Enviar uma **rubrica** ou uma **lista de verificação**, como achar melhor;

Arquivos enviados:

8. 2) Enviar por escrito seu **feedback** da atividade.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

33. Cuestionario tema 8: Calificaciones

18/06/2024, 16:32

QUESTIONÁRIO: TEMA 8 - NOTAS

QUESTIONÁRIO: TEMA 8 - NOTAS

Este formulário é referente ao Tema 8 do nosso curso: **Notas**.

A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.

É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados.

¿Vámonos?

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. 1. Nome Completo *

3. 2. Após tudo que foi exposto e a partir de suas reflexões, você considera as **NOTAS** importantes em um processo de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

4. 2.1 Explique o por quê. *

5. 3. A partir de agora, de 1 a 5, o quanto você se considerará justo(a) no momento determinar as **NOTAS** em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

6. 4. De hoje em diante, de 1 a 5, que importância que você acredita ter a **NOTA** para os alunos? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

34. Cuestionario tema 9: Autenticidad

18/06/2024, 16:36

QUESTIONÁRIO: TEMA 9 - AUTENTICIDADE

QUESTIONÁRIO: TEMA 9 - AUTENTICIDADE

Este formulário é referente ao Tema 9 do nosso curso: **Autenticidade**.

A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.

É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados.

¿Vámonos?

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. 1. Nome Completo *

3. 2. Neste momento do curso, você conseguiria definir o que são **MATERIAIS AUTÊNTICOS**? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

4. 2.1 Se **SIM**, descreva-os. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

5. 3. Neste momento do curso, você saberia dizer como avaliar de **FORMA AUTÊNTICA**? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

6. 3.1 Se **SIM**, descreva-a. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

7. 4. A partir de agora, de 1 a 5, o quanto você considerará utilizar **MATERIAIS AUTÊNTICOS** e **AVALIAR DE MANEIRA AUTÊNTICA**? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

https://docs.google.com/forms/d/1JZeVogHTc1WF_UAqmRuGCYtWhAng2wCBtQE3pW4aqs/edit

1/2

35. Foro tema 9: Autenticidad

FALE-Virtual

Cursos

Neste curso

Participantes

⚙️

🕒

🔔

💬

Marcella Nascimento



Faculdade de Letras da UFMG - Virtual

Painel

Meus cursos

Letramento em Avaliação Espanhol

9. AUTENTICIDADE

Atividade 2 - Fórum - Tema 9: Autenticidade

Header

Page top

Esquerda

Letramento em Avaliação para Professores de Espanhol como Língua Adicional

Atividade 2 - Fórum - Tema 9: Autenticidade

Return to: 9. AUTENTICIDAD...

Mostrar respostas aninhadas

Atividade 2 - Fórum - Tema 9: Autenticidade
terça, 26 Dez 2023, 16:24

¡Hola!

Este fórum foi criado para que possamos compartilhar nossas experiências exitosas utilizando **MATERIAIS AUTÊNTICOS** ou **AVALIAÇÕES AUTÊNTICAS**. Compartilhe conosco **ao menos 1 experiência** e sugiro que também interaja com as dos colegas. É uma grande oportunidade para trocarmos ideias.

Saludos :)

[Link direto](#) | [Editar](#) | [Responder](#)

Buscar no fórum

ADICIONAR UM BLOCO

Adicionar...

36. Cuestionario tema 10: Practicabilidad

18/06/2024, 16:37

QUESTIONÁRIO: TEMA 10 - PRATICABILIDADE

QUESTIONÁRIO: TEMA 10 - PRATICABILIDADE

Este formulário é referente ao Tema 10 do nosso curso: **Praticabilidade**.

A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.

É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados.

¿Vámonos?

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. 1. Nome Completo *

3. 2. Neste momento do curso, você conseguiria definir o conceito de **PRATICABILIDADE**? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

4. 2.1 Se **SIM**, descreva-o. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

5. 3. A partir de agora, de 1 a 5, o quanto você considerará o conceito de **PRATICABILIDADE** em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

6. 3.1 Por quê? *

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

37. Questionário diagnóstico – Parte 2

Questionário Diagnóstico - Parte 2: Curso Letramento em Avaliação para Professores de Espanhol como Língua Adicional

Olá!

Este questionário visa a coleta de dados para a tese de doutorado intitulada provisoriamente **LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO (DE LÍNGUAS) DE PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL DO BRASIL: UMA ANÁLISE E UMA PROPOSTA**, cujos detalhes já foram esclarecidos no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), além de compor as atividades pertinentes a este curso.

Vale ressaltar que este questionário será **IMPRESINDÍVEL** para que você compreenda, ao longo do curso, seu processo de aprendizagem, sobre seu desenvolvimento.

TODAS as perguntas estão relacionadas com o ensino de **ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL (ELA)**.

Solicito que **NÃO** faça consulta, ou seja, responda com o que souber e se lembre que não há respostas certas ou erradas.

Mais uma vez agradeço a sua participação!

Marcella Nascimento Fernandes

** Indica que a pergunta é obrigatória*

1. Correo *

DADOS PESSOAIS

2. 1. Nome Completo *

3. 2. Email *

TEMAS RELACIONADOS AO LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO (DE LÍNGUAS)

A partir de agora, em relação às perguntas relacionadas a experiências profissionais:

- docentes que **ESTEJAM ATUANDO** na docência de ELA, peço que respondam às perguntas baseando-se em seu(s) vínculo(s) empregatício(s) atual(ais);
- docentes que **NÃO ESTEJAM ATUANDO** na docência de ELA porém já atuaram, peço que respondam às perguntas baseando-se em seu(s) vínculo(s) empregatício(s) anterior(es);
- docentes que **AINDA NÃO ATUARAM** na docência de ELA peço que responda às perguntas baseando-se nas expectativas de seu(s) vínculo(s) empregatício(s) futuro(s).

BLOCO 2 - AVALIAÇÃO E PSICOMETRIA

Este bloco tratará de questões relacionadas à psicometria, ou seja, conceitos considerados na elaboração de exames de larga escala que podem ajudar no contexto de sala de aula.

11. TEORIA CLÁSSICA DOS TESTES (TCT) E TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM (TRI)

4. 11. Você consegue, em suas palavras, definir **TEORIA CLÁSSICA DOS TESTES (TCT)** e **TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM (TRI)** no contexto de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

5. 11. a) Se **SIM**, descreva-as. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

6. 11. b) De 1 a 5, o quanto você considera o seu conhecimento sobre **TEORIA CLÁSSICA DOS TESTES (TCT)** e **TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM (TRI)**? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

7. 11. c) Por quê? *

12. CONSTRUTO E DESCRITORES

8. 12. Você consegue, em suas palavras, definir o conceito de **CONSTRUTO** no contexto de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim
☐ Não

9. 12. a) Se **SIM**, descreva-o. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

10. 12. b) Você consegue, em suas palavras, definir **DESCRITORES** no contexto de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim
☐ Não

11. 12. c) Se **SIM**, descreva-os. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

12. 12. d) De 1 a 5, o quanto você considera (considerou ou considerará) o conceito de **CONSTRUTO** em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
POL ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

13. 12. e) De 1 a 5, o quanto você considera (considerou ou considerará) o conceito de **DESCRITORES** em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
POL ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

13. VALIDADE

14. **13.** Você consegue, em suas palavras, definir **VALIDADE** no contexto de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

15. **13. a)** Se **SIM**, descreva-a. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

16. **13. b)** De 1 a 5, o quanto você considera (considerou ou considerará) o conceito de **VALIDADE** em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
POL ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

14. CONFIABILIDADE

17. **14.** Você consegue, em suas palavras, definir **CONFIABILIDADE** no contexto de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

18. **14. a)** Se **SIM**, descreva-a. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

19. **14. b)** De 1 a 5, o quanto você considera (considerou ou considerará) o conceito de **CONFIABILIDADE** em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
POL ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

BOLOCO 3 - AVALIAÇÃO E SOCIEDADE

Este bloco tratará de questões sociais em que a avaliação pode estar relacionada.

15. TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

20. **15.** Você consegue, em suas palavras, definir **TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

21. **15. a)** Se **SIM**, descreva-a. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

22. **15. b)** Você consegue, em suas palavras, definir **ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM**? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

23. **15. c)** Se **SIM**, descreva-a. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

24. **15. d)** De 1 a 5, o quanto você considera (considerou ou considerará) o conceito de **TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
POL ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

25. **15. e)** De 1 a 5, o quanto você considera (considerou ou considerará) o conceito de **ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM**? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
POL ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

16. ÉTICA NA AVALIAÇÃO

26. **16.** Você consegue, em suas palavras, definir **ÉTICA** no contexto de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

27. **16. a)** Se **SIM**, descreva-a. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

28. **16. b)** De 1 a 5, o quanto você se considera (considerou ou considerará) **ÉTICO(A)** em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
POL ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

17. EQUIDADE E IMPARCIALIDADE

29. **17.** Você consegue, em suas palavras, definir **EQUIDADE** no contexto de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

30. **17. a)** Se **SIM**, descreva-a. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

31. **17. b)** Você consegue, em suas palavras, definir **IMPARCIALIDADE** no contexto de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

32. **17. c)** Se **SIM**, descreva-a. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

33. **17. d)** De 1 a 5, o quanto você considera (considerou ou considerará) o conceito de **EQUIDADE** em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
POL ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

34. **17. e)** De 1 a 5, o quanto você considera (considerou ou considerará) o conceito de **IMPARCIALIDADE** em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
POL ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

18. AVALIAÇÃO COMO FATOR DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

35. **18.** Você considera a **AVALIAÇÃO COMO FATOR DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

36. **18. a)** Por quê? *

37. **18. b)** De 1 a 5, o quanto você considera (considerou ou considerará) a **AValiação como fator de transformação social** em seus processos de avaliação? *

Marca só um óvalo.

1 2 3 4 5
POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

BLOCO 4 - MÃO NA MASSA

Este bloco tratará precisamente da questão prática da avaliação, passando pelos instrumentos de avaliação e ferramentas digitais.

19. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

38. **19.** Quais **INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO** você utiliza (utilizou ou utilizará) em seus processos de avaliação? *

39. **19. a)** Em média, quantos **INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO** diferentes você utiliza (utilizou ou utilizará) em cada um de seus processos de avaliação? *

20. FERRAMENTAS DIGITAIS

40. **20.** Quais **FERRAMENTAS DIGITAIS** (sites, aplicativos, plataformas digitais...) relacionadas à educação você tem conhecimento? *

41. **20. a)** Quais **FERRAMENTAS DIGITAIS** (sites, aplicativos, plataformas digitais...) você utiliza (utilizou ou utilizará) em seus processos de avaliação? *

42. **20. b)** De 1 a 5, o quanto você considera (considerou ou considerará) em seus processos de avaliação a utilização de **FERRAMENTAS DIGITAIS**? *

Marca só um óvalo.

1 2 3 4 5
POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

38. Cuestionario tema 11: TCT y TRI

QUESTIONÁRIO: TEMA 11 - TCT e TRI

Este formulário é referente ao Tema 11 do nosso curso: **TCT e TRI**.

A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.

É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados.

¿Vámonos?

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Correo *

2. 1. Nome Completo *

3. 2. Neste momento do curso, você conseguiria definir **TEORIA CLÁSSICA DOS TESTES (TCT) e TEORIA DE RESPOSTA AO ÍTEM (TRI)?** *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

4. 2.1 Se **SIM**, descreva-as. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

5. 3. A partir de agora, de 1 a 5, o quanto você considera o seu conhecimento sobre **TEORIA CLÁSSICA DOS TESTES (TCT) e TEORIA DE RESPOSTA AO ÍTEM (TRI)?** *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

POL ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

6. 3.1 Por quê? *

7. 4. Você passará a aplicar esses conceitos em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

8. 4.1 De que forma? *

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

39. Cuestionario tema 12: Constructo y descriptores

QUESTIONÁRIO: TEMA 12 - CONSTRUTO E DESCRITORES

Este formulário é referente ao Tema 12 do nosso curso: **Construto e Descritores**.

A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.

É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados.

¿Vámonos?

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Correo *

2. 1. Nome Completo *

3. 2. Neste momento do curso, você conseguiria definir o conceito de **CONSTRUTO** no contexto de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

4. 2.1 Se **SIM**, descreva-o. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

5. 3. Neste momento do curso, você conseguiria definir o conceito de **DESCRITORES** no contexto de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

6. 3.1 Se **SIM**, descreva-o. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

7. 4. A partir de agora, de 1 a 5, o quanto você considerará o conceito de **CONSTRUTO** em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	
POU	☐	☐	☐	☐	MUITO

8. 4.1 De que forma? *

9. 5. A partir de agora, de 1 a 5, o quanto você considerará o conceito de **DESCRITORES** em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	
POU	☐	☐	☐	☐	MUITO

10. 5.1 De que forma? *

40. Cuestionario tema 13: Validez

QUESTIONÁRIO: TEMA 13 - VALIDADE

Este formulário é referente ao Tema 13 do nosso curso: **Validade**.

A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.

É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados.

¿Vámonos?

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. 1. Nome Completo *

3. 2. Neste momento do curso, você conseguiria definir **VALIDADE** no contexto de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

4. 2.1 Se **SIM**, descreva-o. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

5. 3. A partir de agora, de 1 a 5, o quanto você considerará o conceito de **VALIDADE** em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

6. 3.1 De que forma? *

Este conteúdo não ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

41. Cuestionario tema 14: Confiabilidad/fiabilidad

QUESTIONÁRIO: TEMA 14 - CONFIABILIDADE

Este formulário é referente ao Tema 14 do nosso curso: **Confiabilidade**.

A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.

É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados.

¿Vámonos?

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Correo *

2. 1. Nome Completo *

3. 2. Neste momento do curso, você conseguiria definir **CONFIABILIDADE** no contexto de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

4. 2.1 Se **SIM**, descreva-o. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

5. 3. A partir de agora, de 1 a 5, o quanto você considerará o conceito de **CONFIABILIDADE** em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

6. 3.1 De que forma? *

Este conteúdo no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

42. Cuestionario tema 15: Teoría de las Inteligencias Múltiples y estrategias de aprendizaje

QUESTIONÁRIO: TEMA 15 - TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Este formulário é referente ao Tema 15 do nosso curso: **Teoria das Inteligências Múltiplas e Estratégias de Aprendizagem**.

A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.

É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados.

¿Vámonos?

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Correo *

2. 1. Nome Completo *

3. 2. Neste momento do curso, você conseguiria definir **TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

4. 2.1 Se **SIM**, descreva-a. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

5. 3. Neste momento do curso, você conseguiria definir **ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM**? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

6. **3.1** Se **SIM**, descreva-as. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

7. **4.** A partir de agora, de 1 a 5, o quanto você considerará o conceito de **TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS** em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

8. **4.1** De que forma? *

9. **5.** A partir de agora, de 1 a 5, o quanto você considerará as **ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM** em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

10. **5.1** De que forma? *

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

43. Cuestionario tema 16: Ética en la evaluación

QUESTIONÁRIO: TEMA 16 - ÉTICA NA AVALIAÇÃO

Este formulário é referente ao Tema 16 do nosso curso: **Ética na Avaliação**.

A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.

É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados.

¿Vámonos?

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. 1. Nome Completo *

3. 2. Neste momento do curso, você conseguiria definir o que é **ÉTICA** no contexto de avaliação?? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

4. 2.1 Se **SIM**, descreva-a. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

5. 3. A partir de agora, de 1 a 5, o quanto você se considerará **ÉTICO(A)** em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

6. 3.1 De que forma? *

Este conteúdo no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

44. Foro tema 16: Ética en la evaluación

FALE-Virtual

Cursos ▾

Neste curso ▾

Participantes ▾

⚙️

🔒

🔔

💬

 Marcella Nascimento ▾



Faculdade de Letras da UFMG - Virtual

Painel ▾

Meus cursos ▾

Letramento em Avaliação Espanhol ▾

16. ÉTICA NA AVALIAÇÃO ▾

Atividade 2 - Fórum - Tema 16: Ética na Avaliação

Buscar no fórum

Letramento em Avaliação para Professores de Espanhol como Língua Adicional

Atividade 2 - Fórum - Tema 16: Ética na Avaliação

Return to: 16. ÉTICA NA AV...

Mostrar respostas aninhadas ▾

Atividade 2 - Fórum - Tema 16: Ética na Avaliação

quarta, 27 Dez 2023, 14:45

iHola!

Este fórum foi criado para que possamos compartilhar alguns **dilemas éticos** pelos quais passamos ao longo da nossa jornada enquanto professores. Compartilhe conosco **ao menos 1 dilema ético** e sugiro que também interaja com os dos colegas. É uma grande oportunidade para trocarmos ideias em relação a como agirmos.

Saludos :)

Link direto | Editar | Responder

45. Cuestionario tema 17: Equidad e imparcialidad

QUESTIONÁRIO: TEMA 17 - EQUIDADE E IMPARCIALIDADE

Este formulário é referente ao Tema 17 do nosso curso: **Equidade e Imparcialidade**.

A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.

É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados.

¿Vámonos?

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Correo *

2. 1. Nome Completo *

3. 2. Neste momento do curso, você conseguiria definir o que é **EQUIDADE** no contexto de avaliação?? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

4. 2.1 Se **SIM**, descreva-a. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

5. 3. Neste momento do curso, você conseguiria definir o que é **IMPARCIALIDADE** no contexto de avaliação?? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

6. **3.1** Se **SIM**, descreva-a. Em caso **negativo**, coloque um traço. *

7. **4.** A partir de agora, de 1 a 5, o quanto você considerará o conceito de **EQUIDADE** em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	
POU	☐	☐	☐	☐	MUITO

8. **4.1** De que forma? *

9. **5.** A partir de agora, de 1 a 5, o quanto você considerará o conceito de **IMPARCIALIDADE** em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	
POU	☐	☐	☐	☐	MUITO

10. **5.1** De que forma? *

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

46. Cuestionario tema 18: Evaluación como transformación social

QUESTIONÁRIO: TEMA 18 - AVALIAÇÃO COMO TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Este formulário é referente ao Tema 18 do nosso curso: **Avaliação como Transformação Social**.

A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.

É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados.

¿Vámonos?

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Correo *

2. 1. Nome Completo *

3. 2. Neste momento do curso, você considera a **AVALIAÇÃO COMO FATOR DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

4. 2.1 Por quê? *

5. 3. A partir de agora, de 1 a 5, o quanto você considerará a **AVALIAÇÃO COMO FATOR DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL** em seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

6. 3.1 De que forma? *

Este conteúdo no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

47. Cuestionario tema 19: Instrumentos de evaluación

QUESTIONÁRIO: TEMA 19 - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Este formulário é referente ao Tema 19 do nosso curso: **Instrumentos de Avaliação**.

A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.

É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados.

¿Vámonos?

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. 1. Nome Completo *

3. 2. Após tudo que foi visto aqui neste curso, há algum **INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO** ou **TÉCNICAS PARA A ELABORAÇÃO DE ITENS** que você não conhecia ou nunca havia utilizado e passará a utilizar? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

4. 2.1 Se sim, qual ou quais? Em caso **negativo**, coloque um traço. *

5. 3. A partir de de agora, o quanto você diversificará seus **INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO** em cada um de seus processos de avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

6. 3.1 Por qué? *

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

48. Foro tema 19: Instrumentos de evaluación

FALE-Virtual

Cursos ▾

Neste curso ▾

Participantes ▾

⚙️

🔔

🗨️

👤 Marcella Nascimento ▾



Faculdade de Letras da UFMG - Virtual

Painel ▾

Meus cursos ▾

Letramento em Avaliação Espanhol ▾

19. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO ▾

Atividade 2 - Fórum - Tema 19: Instrumentos de Ava...

Buscar no fórum

Letramento em Avaliação para Professores de Espanhol como Língua Adicional

Atividade 2 - Fórum - Tema 19: Instrumentos de Avaliação

Return to: 19. INSTRUMENTO... ↩️

Mostrar respostas aninhadas ▾

Atividade 2 - Fórum - Tema 19: Instrumentos de Avaliação

quarta, 27 Dez 2023, 15:33

iHola!

Este fórum foi criado para que possamos compartilhar algumas de nossas **experiências exitosas** utilizando **instrumentos de avaliação**. Compartilhe conosco **ao menos 1 experiência exitosa** e sugiro que também interaja com as dos colegas. É uma excelente oportunidade para que possamos aprender outras diversas formas de se avaliar.

Saludos :)

Link direto | Editar | Responder

49. Cuestionario tema 20: Herramientas digitales

QUESTIONÁRIO: TEMA 20 - FERRAMENTAS DIGITAIS

Este formulário é referente ao Tema 20 do nosso curso: **Ferramentas Digitais**.

A partir deste momento você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.

É hora de demonstrar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados.

¿Vámonos?

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. 1. Nome Completo *

3. 2. Após tudo que foi visto aqui neste curso, há alguma **FERRAMENTA DIGITAL** que você não tinha conhecimento? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

4. 2.1 Se sim, qual ou quais? Em caso **negativo**, coloque um traço. *

5. 3. A partir de agora, de 1 a 5, o quanto você considerará em seus processos de avaliação a utilização de outras **FERRAMENTAS DIGITAIS** que teve conhecimento aqui neste curso? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

6. 3.1 De que forma? *

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

50. Foro tema 20: Herramientas digitales

FALE-Virtual

Cursos ▾

Neste curso ▾

Participantes ▾

⚙️

🕒

🔔

💬

 Marcella Nascimento ▾



Faculdade de Letras da UFMG - Virtual

Painel ▾

Meus cursos ▾

Letramento em Avaliação Espanhol ▾

20. FERRAMENTAS DIGITAIS ▾

Atividade 2 - Fórum - Tema 20: Ferramentas Digitais

Buscar no fórum

?

Letramento em Avaliação para Professores de Espanhol como Língua Adicional

Atividade 2 - Fórum - Tema 20: Ferramentas Digitais

Return to: 20. FERRAMENTAS... ↩️

Mostrar respostas aninhadas ▾

Atividade 2 - Fórum - Tema 20: Ferramentas Digitais

quarta, 27 Dez 2023, 15:55

iHola!

Este fórum foi criado para que você possa compartilhar **ferramentas digitais** que tem conhecimento e que não foram abordadas neste curso. **Caso conheça**, compartilhe conosco **ao menos 1 ferramenta digital** que já utilizou e gostou, ou, **caso não conheça**, comente nos relatos dos demais colegas. É uma excelente oportunidade para conhecermos mais sobre o que a rede pode nos oferecer.

Saludos :)

Link direto

 |

Editar

 |

Responder

51. Cuestionario final

QUESTIONÁRIO FINAL

Este é o nosso **Formulário Final**.

Como você já sabe, você poderá consultar as videoaulas, os slides, materiais na internet, artigos, o que quiser ou necessitar.

É hora de demonstrar suas últimas percepções sobre o nosso curso.

¿Vámonos?

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Correo *

2. 1. Nome Completo *

3. 2. De maneira geral, você acredita que o curso foi proveitoso? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sim

☐ Não

4. 2.1 Por quê? *

5. 3. De 1 a 5, o quanto você acredita que este curso está auxiliando ou auxiliará em seu letramento em avaliação? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

POU ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO

6. 3.1 De que forma? *

7. 4. Você poderia relatar alguma mudança em sua prática avaliativa por conta deste curso? Se sim, qual ou quais? *

RELEVÂNCIA DOS TEMAS

A seguir, peço gentilmente que atribua de 1 a 5 a respeito da relevância dos temas abordados neste curso (sendo 1 pouca relevância e 5 muita relevância).

8. **Introdução: Letramento em Avaliação (de Línguas) ***

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5		
POL	☐	☐	☐	☐	☐	MUITA

9. **1. Experiências e Efeitos Retroativos ***

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5		
POL	☐	☐	☐	☐	☐	MUITA

10. **2. Planejamento Didático ***

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5		
POL	☐	☐	☐	☐	☐	MUITA

11. **3. Objetivos e Propósitos ***

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5		
POL	☐	☐	☐	☐	☐	MUITA

12. **4. Critérios e Transparência do Processo ***

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5		
POL	☐	☐	☐	☐	☐	MUITA

13. **5. Tipos de Avaliação ***

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5		
POL	☐	☐	☐	☐	☐	MUITA

14. **6. Feedback ***

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5		
POL	☐	☐	☐	☐	☐	MUITA

15. **7. Rubrica e Lista de Verificação ***

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5		
POL	☐	☐	☐	☐	☐	MUITA

16. **8. Notas ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
POL	☐	☐	☐	☐	☐	MUITA

17. **9. Autenticidade ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
POL	☐	☐	☐	☐	☐	MUITA

18. **10. Praticabilidade ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
POL	☐	☐	☐	☐	☐	MUITA

19. **11. TCT e TRI ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
POL	☐	☐	☐	☐	☐	MUITA

20. **12. Construto e Descritores ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
POL	☐	☐	☐	☐	☐	MUITA

21. **13. Validade ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
POL	☐	☐	☐	☐	☐	MUITA

22. **14. Confiabilidade ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
POL	☐	☐	☐	☐	☐	MUITA

23. **15. Teoria das Múltiplas Inteligências e Estratégias de Aprendizagem ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
POL	☐	☐	☐	☐	☐	MUITA

24. **16. Ética na Avaliação ***

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	
POU	☐	☐	☐	☐	MUITA

25. **17. Equidade e Imparcialidade ***

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	
POU	☐	☐	☐	☐	MUITA

26. **18. Avaliação como Transformação Social ***

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	
POU	☐	☐	☐	☐	MUITA

27. **19. Instrumentos de Avaliação ***

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	
POU	☐	☐	☐	☐	MUITA

28. **20. Ferramentas Digitais ***

Marca solo un óvalo.

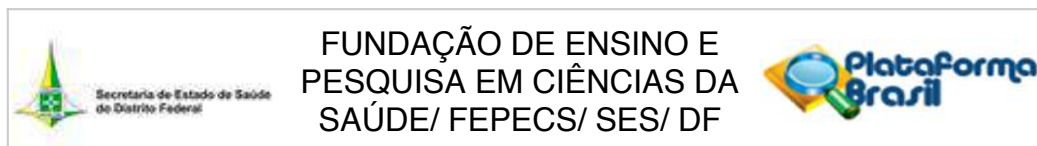
1	2	3	4	5	
POU	☐	☐	☐	☐	MUITA

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formulários

Anexos

1. Parecer consubstanciado - Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde - FEPECS/SES/DF



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO (DE LÍNGUAS) DE PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA DO BRASIL: UMA ANÁLISE E UMA PROPOSTA

Pesquisador: MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 61096622.7.0000.5553

Instituição Proponente: Universidad de Salamanca

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.817.874

Apresentação do Projeto:

Número do Parecer: 5.733.631

DADOS DO PARECER

RESPOSTA AO PARECER nº 5.679.463

1. Tipo de Projeto:

TCC de pós-graduação do Mestrado/Doutorado de outra instituição.

2. Instituição Proponente:

Universidade de Salamanca

3. Trata-se de um Estudo Multicêntrico?

() Sim (x) Não

4. Se Multicêntrico, qual a origem? NSA

() Nacional () Internacional

5. Se Internacional, qual o país de origem da Pesquisa? NSA

6. A pesquisa é patrocinada ou de financiamento próprio?

() Patrocinada (x) Financiamento Próprio

7. Se for pesquisa patrocinada, citar o(s) patrocinador (es): Não se aplica

8. Qual o tamanho da amostra a ser estudada na SES-DF?

NÃO HÁ PARTICIPANTES NA SES-DF.

100 participantes (professores de Língua Espanhola no Brasil).

Endereço: SMHN 03, Conjunto A, Bloco 1, Edifício FEPECS, Térreo, Sala CEP

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.710-907

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)2017-1145

E-mail: cep@fepecs.edu.br



FUNDAÇÃO DE ENSINO E
PESQUISA EM CIÊNCIAS DA
SAÚDE/ FEPECS/ SES/ DF



Continuação do Parecer: 5.817.874

9. Citar TODOS os locais da SES-DF onde a pesquisa será realizada:

NÃO SERÁ REALIZADA PESQUISA NA SES.

10. Qual a População que será estudada:

- ☐ RNs
- ☐ Lactentes
- ☐ Crianças
- ☐ Adolescentes
- ☒ Adultos
- ☐ Idosos

11. Envolve População em situação de vulnerabilidade? Não

12. Hipótese(s):

"Os professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) do Brasil não possuem o nível considerado adequado de letramento em avaliação (de línguas) e um curso auto instrucional no formato MOOC (Massive Online Open Courses) pode favorecer a reflexão sobre a importância do tema e o desenvolvimento do conhecimento considerado adequado, ou seja, os próprios instrumentos avaliativos desenvolvidos e criados no referido curso, servirão de dados para a pesquisa."

13. Critério de Inclusão:

- "- Ter diploma de graduação em Licenciatura em Letras – Espanhol;
- Ser brasileiro(a) (pois o curso será desenvolvido em português do Brasil)."

14. Critério de Exclusão:

- "- Menor de 18 anos;
- Formação inicial incompleta".

15. Breve consideração sobre a metodologia (metodologia utilizada e descrição das etapas):

"Trata-se de uma pesquisa-ação de cunho quantitativo e qualitativo. Os dados serão coletados a partir de um curso MOOC em que serão aplicados dois questionários, um diagnóstico e outro final, e os instrumentos avaliativos aplicados e desenvolvidos pelos participantes também servirão como dados. Tem-se para esta pesquisa a média de 100 participantes, podendo concluir ou não o curso MOOC (grupo controle e curso experimental. Para o foco qualitativo, utilizaremos Bardin (1977) y Bodgan & Biklen (1992) e para a análise quantitativa, Duff (2002) y Guba & Lincoln (1994) até o momento."

Etapas para elaboração da tese:

Pesquisa; desenvolvimento do curso; aplicação do piloto para validação; elaboração dos

Endereço: SMHN 03, Conjunto A, Bloco 1, Edifício FEPECS, Térreo, Sala CEP

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.710-907

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)2017-1145

E-mail: cep@fepecs.edu.br

Continuação do Parecer: 5.817.874

formulários diagnóstico e final; análise de dados; escrita e defesa da tese.

Objetivo da Pesquisa:

"Esta pesquisa visa atingir os seguintes objetivos:

1. Diagnosticar os saberes desses participantes sobre letramento em avaliação (de línguas).
2. Propor um curso MOOC específico sobre letramento em avaliação (de línguas)."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

"A seguir, alguns riscos que esta pesquisa possa vir a ter de acordo com a Resolução CNS-MS nº 510 de 2016 e com a Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, juntamente com a estratégia a ser utilizada, de forma prática, para minimizá-los:

- a) Riscos de quebra do sigilo e confidencialidade de dados pessoais: os dados de nenhum participante será publicizado, bem como quaisquer documentos de identificação pessoal, telefones, endereço, filiação e demais formas que possam permitir sua identificação. Outros cuidados incluem a utilização de código alfanumérico (sem utilização das iniciais do seu nome) para identificação dos formulários diagnóstico e final; a não utilização do seu nome nos arquivos; o uso de senha pessoal para acesso ao curso e aos arquivos.
- b) Constrangimento: pode ocorrer constrangimento uma vez que o participante pode ser considerado como "não possuidor de nível considerado adequado de letramento em avaliação". No entanto, tal avaliação será individual e não será feita qualquer exposição do participante que o leve ao constrangimento ou vergonha frente a seus pares.
- c) Vazamento de listas de e-mails: os riscos de ocorrerem vazamento de listas de emails são quase nulas, pois os convites para participação nesta pesquisa serão feitos em redes sociais, sendo que cada interessado, individualmente, deverá acessar o link publicado do referido curso. Poderá ocorrer o convite por e-mail, porém, de forma individualizada. Além disso, não serão disparados e-mails em massa. A comunicação será realizada via o ambiente virtual adotado."

BENEFÍCIOS

"Espera-se como benefício individual de cada participante desta pesquisa que reflita ainda mais sobre a sua práxis, em específico sobre os processos avaliativos criados por ele. O alcance do letramento em avaliação considerado adequado aos professores é algo complexo, porém, com

Endereço: SMHN 03, Conjunto A, Bloco 1, Edifício FEPECS, Térreo, Sala CEP	
Bairro: ASA NORTE	CEP: 70.710-907
UF: DF	Município: BRASILIA
Telefone: (61)2017-1145	E-mail: cep@fepecs.edu.br



Secretaria de Estado de Saúde
do Distrito Federal

FUNDAÇÃO DE ENSINO E PESQUISA EM CIÊNCIAS DA SAÚDE/ FEPECS/ SES/ DF



Continuação do Parecer: 5.817.874

este curso de curta duração, almeja-se também que conceitos e preceitos sobre esse tema possam chegar aos pares e instituições que por ventura ainda não os conheçam. Sobre possíveis benefícios coletivos, além de um panorama nacional sobre

o nível de letramento em avaliação de professores de ELE e uma proposta de curso sobre o tema, que profissionais de outras áreas, principalmente da docência, de licenciaturas em geral, possam questionar-se também sobre o mecanismo da avaliação em seus respectivos contextos."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

1. Ponderação entre os riscos e benefícios da pesquisa: Adequado
2. Relevância social: Relevante
3. Processo de recrutamento: Adequado
4. Critérios para exclusão de participantes na pesquisa: Adequados
5. Processo de obtenção do TCLE: Adequado
6. Justificativa de Dispensa do TCLE: Não se aplica
7. Procedimentos efetivos para garantia do sigilo e confidencialidade: Apresentados
8. Proteção de participantes de pesquisa em situação de vulnerabilidade: Não se aplica
9. Orçamento para realização da pesquisa: Apresentado
10. Cronograma de Execução da pesquisa: Adequado

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Carta de encaminhamento do Projeto: Adequadamente apresentada
2. Declaração de Compromisso do Pesquisador responsável: Apresentada
3. Folha de Rosto: Devidamente apresentada
4. Termo de Anuência ou Coparticipação: Apresentado
5. Projeto Brochura: Apresentado
6. Curriculum Lattes de todos os envolvidos na pesquisa: Adequadamente apresentados
7. TCLE (ou Termo de Assentimento) ou Dispensa dos mesmos: Adequadamente apresentado

Recomendações:

—

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

APROVADO

Endereço: SMHN 03, Conjunto A, Bloco 1, Edifício FEPECS, Térreo, Sala CEP

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.710-907

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)2017-1145

E-mail: cep@fepecs.edu.br



FUNDAÇÃO DE ENSINO E
PESQUISA EM CIÊNCIAS DA
SAÚDE/ FEPECS/ SES/ DF



Continuação do Parecer: 5.817.874

*** A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais.

O pesquisador assume o compromisso de garantir o sigilo que assegure o anonimato e a privacidade dos participantes da pesquisa e de que os dados obtidos na mesma deverão ser utilizados exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo.

Cabe, ainda, ao pesquisador:

- desenvolver o projeto conforme delineado;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

*** Reiteramos os cuidados referentes a Pandemia (COVID-19), para que sejam obedecidas as orientações legais vigentes quanto a proteção do pesquisador e dos participantes de pesquisas).

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1975903.pdf	29/11/2022 15:19:00		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Corrigido_Versao_3.pdf	29/11/2022 15:14:37	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Brochura_Versao_3.pdf	29/11/2022 15:14:19	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
Outros	Formulario_Pendencias_Versao_3.pdf	29/11/2022 15:10:50	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito

Endereço: SMHN 03, Conjunto A, Bloco 1, Edifício FEPECS, Térreo, Sala CEP

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.710-907

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)2017-1145

E-mail: cep@fepecs.edu.br



FUNDAÇÃO DE ENSINO E
PESQUISA EM CIÊNCIAS DA
SAÚDE/ FEPECS/ SES/ DF



Continuação do Parecer: 5.817.874

Declaração de concordância	Formulario_7_Termo_de_Coparticipacao_Assinado.pdf	29/11/2022 14:45:03	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
Outros	Formulario_Pendencias_Versao2.pdf	04/10/2022 15:42:46	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
Cronograma	Cronograma_Doutorado_Corrigido.pdf	04/10/2022 15:34:21	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
Outros	Carta_de_Encaminhamento_de_Projeto_de_Pesquisa_Corrigida.pdf	03/10/2022 17:16:57	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Director_Assinada.pdf	25/08/2022 08:16:49	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
Outros	Formulario_Pendencias.pdf	25/08/2022 08:13:21	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
Outros	Curriculo_da_Orientadora.pdf	19/07/2022 11:00:35	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Pesquisadora.pdf	19/07/2022 10:56:57	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador.pdf	19/07/2022 10:51:53	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 15 de Dezembro de 2022

Assinado por:

**Marcondes Siqueira Carneiro
(Coordenador(a))**

Endereço: SMHN 03, Conjunto A, Bloco 1, Edifício FEPECS, Térreo, Sala CEP

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.710-907

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)2017-1145

E-mail: cep@fepecs.edu.br

2. Identificación y descripción del curso de extensión MOOC: Letramento em avaliação para professores de espanhol como língua adicional

13/06/2024 12:31

 Sistema de Informação da Extensão		 PROEX UFMG Pró-Reitoria de Extensão
CURSO - LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO PARA PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL		
IDENTIFICAÇÃO		
Registro	103169	
Aprovado pelo CENEX	26/09/2023 - Faculdade de Letras	
Status	Atividade em desenvolvimento	
Título	Letramento em avaliação para professores de Espanhol como Língua Adicional	
Data de início	02/10/2023	
Previsão de término	30/06/2024	
Prazo de vigência	01/10/2025	
CARACTERIZAÇÃO		
Ano em que se iniciou a atividade	2023	
Unidade/Órgão de execução	Faculdade de Letras	
Departamento/Setor de execução	Diretoria	
Caracterização	Atualização	
Subcaracterização	Ensino à distância	
Programa vinculado	SEM VÍNCULO	
Projeto vinculado	SEM VÍNCULO	
Área Temática de Extensão	Educação	
Áreas Temáticas de Interface	Não possui	
Linha de Extensão	Línguas Estrangeiras	
Grande Área do Conhecimento	Linguística, Letras e Artes	
Grandes Áreas do Conhecimento de Interface	Não possui	
Objetivo de Desenvolvimento Sustentável	Não possui	
Objetivos de Desenvolvimento Sustentável de Interface	Não possui	
Origem do público de interesse	Interno e Externo	
Caracterização do público de interesse		

 Sistema de Informação da Extensão		 PROEX UFMG Pró-Reitoria de Extensão
CURSO - LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO PARA PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL		
Professores de língua espanhola como língua adicional do Brasil. De acordo com o Parecer Consubstanciado do CEP nº 5.817.874, os critérios para seleção do público de interesse são: - Ter diploma de graduação em Licenciatura em Letras Espanhol; - Ser brasileiro(a) (pois o curso será desenvolvido em português do Brasil). Critérios de Exclusão: - Menor de 18 anos; - Formação inicial incompleta.		
Palavras-chave		
Letramento em avaliação; Formação continuada de professores; Espanhol como Língua adicional; Professores de Espanhol		
MÍDIAS		
Tipo de mídia	Endereço da mídia	
DESCRIÇÃO		
Introdução e justificativa		
O curso de extensão proposto faz parte de uma pesquisa de doutorado intitulada "Letramento em avaliação (de línguas) de professores de espanhol como língua estrangeira do Brasil: uma análise e uma proposta", desenvolvida por Marcella Nascimento Fernandes. O doutorado é realizado na Universidade de Salamanca (Espanha), em regime de cotutela na UFMG (Poslin). A partir de leituras de autores de referência sobre o tema letramento em avaliação, constata-se uma grande lacuna na formação inicial e também continuada sobre avaliação. Refletir sobre a prática docente e alcançar o nível de letramento em avaliação (de línguas) considerado apropriado para um docente é algo complexo por diversos motivos, como por exemplo, a falta de oferta de componentes curriculares obrigatórios sobre avaliação ainda na formação inicial ou a falta de incentivo à formação continuada dos professores por parte das instituições. Avaliar, de maneira geral, torna-se na prática uma tarefa árdua de repetição sem reflexão por parte dos docentes, e um fardo para os alunos, não cumprindo de fato o papel da avaliação. Dessa forma, professores de maneira geral avaliam apenas reproduzindo métodos e instrumentos utilizados para com eles ao longo de sua jornada acadêmica. O termo Letramento em Avaliação (originalmente em inglês Assessment Literacy) foi criado por Stiggins (1991) no qual ele afirma que os avaliadores letrados fazem duas perguntas-chave sobre toda avaliação de desempenho do aluno: o que essa avaliação diz aos alunos sobre os resultados de desempenho que avaliamos? E qual é o provável efeito dessa avaliação sobre os alunos? Os proficientes em avaliação buscam e usam avaliações que comuniquem definições claras, específicas e ricas do desempenho que está sendo avaliado (Stiggins, 1991, p. 535, tradução nossa). Para este contexto, tem-se a seguinte tese a ser comprovada: professores de Espanhol como Língua Adicional do Brasil não possuem o nível considerado adequado de letramento em avaliação (de línguas) e um curso auto instrucional no formato MOOC (Massive Open Online Courses) pode favorecer a reflexão sobre a importância do tema e o desenvolvimento do conhecimento considerado adequado. Desse modo, os próprios instrumentos avaliativos desenvolvidos e criados no referido curso servirão de dados para a pesquisa.		
Objetivo Geral		
Propor um curso MOOC (Massive Open Online Courses) específico sobre letramento em avaliação para professores de Língua Espanhola.		
Objetivos Específicos		
- Diagnosticar os saberes desses participantes sobre letramento em avaliação (de língua espanhola). - Contribuir para o letramento em avaliação dos participantes.		
Metodologia		



Sistema de Informação da Extensão

PROEX UFMG
Pró-Reitoria de Extensão**CURSO - LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO PARA PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Trata-se da oferta de um curso MOOC para coletar dados para a tese de doutorado provisoriamente intitulada Letramento em avaliação (de línguas) de professores de espanhol como língua estrangeira do Brasil: uma análise e uma proposta. O curso terá o total de 60 horas, distribuídas entre formulários, tarefas, atividades, fóruns e sobretudo assistência às videoaulas. As 60 horas serão distribuídas em introdução ao tema e 20 tópicos relacionados ao letramento em avaliação, todos eles voltados ao ensino de língua espanhola como língua adicional: 1 Experiências e efeitos retroativos; 2 Construto e Descritores; 3 Validade; 4 Confiabilidade; 5 Autenticidade; 6 Praticidade; 7 Teoria Clássica dos Testes (TCT) e Teoria de Resposta ao Item (TRI); 8 Inteligências Múltiplas e estratégias de aprendizagem; 9 Equidade e Imparcialidade (efeito halo); 10 Tipos de avaliação e suas funcionalidades; 11 Planejamento Didático 12 Objetivos e propósitos; 13 Critérios e transparência do processo; 14 Feedback; 15 Notas; 16 Rubricas e Listas de Verificação; 17 Ferramentas digitais; 18 Instrumentos de avaliação; 19 Ética na avaliação; 20 Avaliação como transformação social.

Os alunos terão de preencher obrigatoriamente o Formulário Diagnóstico para poder prosseguir no curso.

Cada tópico possuirá uma videoaula que durará de 15 a 20 minutos. Todos os slides serão disponibilizados. Estão previstas uma atividade em escala tipo Likert, a participação no fórum e uma atividade de caráter subjetivo.

Para que os dados coletados sejam apresentados e analisados na tese, os participantes assinarão o Termo de consentimento livre e esclarecido.

Indicadores de avaliação

As únicas atividades obrigatórias do curso serão o Formulário Diagnóstico e o Formulário Final. As pontuações serão atribuídas automaticamente ao cumprirem as atividades, sendo obrigatório para a certificação cumprir no mínimo 80% do curso.

ESTUDANTES MEMBROS DA EQUIPE**Plano de atividades**

Ao longo de todo o curso:

Validar as inscrições dos candidatos;

Fomentar a participação nos fóruns;

Enviar mensagem aos participantes como forma de lembrete;

Estar atenta às dúvidas que porventura surgirem e tentar saná-las o quanto antes.

Plano de acompanhamento e avaliação

Verificar constantemente se os formulários e as demais atividades estão sendo salvas e concluídas de maneira correta.

INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS**Articulado com política pública**

Sim

Vínculo com Ensino

Sim

Vínculo com Pesquisa

Sim

INFORMAÇÕES ADICIONAIS**Informações adicionais**

Não há tempo mínimo para a realização do curso e os alunos poderão realizá-lo até o último dia de oferta (30/06/2024).

TURMAS

Número	Período	Inscrição	Carga horária	Gratuito	Vagas
1	02/10/2023 a 30/06/2024	02/10/2023	60	Sim	100

Estrutura curricular

**CURSO - LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO PARA PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Para cada um dos 20 tópicos, serão destinadas 3 horas.

Algumas referências:

Introdução Letramento em Avaliação (de Línguas)

- Fernandes, Marcella Nascimento. Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de Letras Espanhol: uma pesquisa-ação. 2019. 152 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

- Quevedo-Camargo, G., & Pinheiro, L. A. (2021). Ética na avaliação de línguas adicionais: Da postura docente ao instrumento avaliativo. Estudos em Avaliação Educacional, 32, e08641. <https://doi.org/10.18222/ee.v32.8641>

- Stiggins, R. J. (2022). Assessment Literacy. The Phi Delta Kappan, 72(7), 534539.

1 Experiências e efeitos retroativos

- MICCOLI, L. Experiências com avaliação. Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes, 2010, p. 147-176.

- SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Contexturas, vol. 4, p. 115-124, 1999.

2 Construto e Descritores

- Definição de construto. <https://definicion.de/construto/>.

- García, R., & Castañeda, S. (2006). Validación de constructo en la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera. Razón y Palabra, (51).

- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN. https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

3 Validade

- SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. Lingvarvm Arena. Vol. 2, 2011, p. 103-120. Disponível em: < <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9836.pdf>>. Acesso em 28 jul. 2022.

4 Confiabilidade

- TOFFOLI S. F. L. et al. Avaliação com itens abertos: validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça. Educação e Pesquisa. São Paulo v. 42 n. 2 p. 343-318 abr./jun. 2056.

5 Autenticidade

- Córdoba, M. E. (2013). Evaluación auténtica. <https://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/bitstream/handle/123456789/5898/evaluacion-autentica.pdf?sequence=5>.

- Vallejo Ruiz, M., & Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. Revista Iberoamericana de educación.

6 Praticidade

- Andrijević, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Colindancias-Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central, (1), 157-163.

7 Teoria Clássica dos Testes (TCT) e Teoria de Resposta ao Item (TRI)

- Análisis de ítems. <https://slideplayer.es/slide/10794228/>.

Ruiz, Laura. ¿Qué es la psicometría? <https://www.psyciencia.com/que-es-la-psicometria/>.

- Soler Cárdenas, S. F., (2013). Los constructos en las investigaciones pedagógicas: cuantificación y tratamiento estadístico. Atenas, 3(23), 84-101.

8 Inteligências Múltiplas e estratégias de aprendizagem

- Beltrán Llera, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. Revista de educación.

- Gardner, H. (1987). La teoría de las inteligencias múltiples. Santiago de Chile: Instituto Construir.

- Ruiz, M. R., & García, E. G. M. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. Revista iberoamericana de educación, 36(4), 8.

9 Equidade e Imparcialidade (efeito halo)

- Gavino Roselló, A. (2017). El halo de la memoria (Doctoral dissertation, Universitat Politècnica de València).

10 Tipos de avaliação e suas funcionalidades

- Fernandes, M. N. (em prensa). Avaliação Classificatória. Em Dicionário Avaliação Educacional. Orgs. Gontijo, A. B. F. & Linhares, V. L. C. N.

11 Planejamento Didático

- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- SILVA, E. F. Articulação entre os cursos de licenciatura e a escola de educação básica: a formação dentro da escola. In: VILLAS BOAS, B (Org.). Avaliação: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2017.

**CURSO - LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO PARA PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL****12 Objetivos e propósitos**

- Importancia de los objetivos. <http://hadoc.azc.uam.mx/objetivos/importancia.htm>
- Ley General de Educación de México.
- Objetivos del área de lengua extranjera. <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/criperenglish/nuestro-entorno/>.

13 Critérios e transparência do processo

- SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: - ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Org.) Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006, p. 49-64.

14 Feedback

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of educational research, 77(1), 81-112.

15 Notas

- Córdoba, M. D. C. R. (2009). Evaluación vs calificación. Innovación y experiencias educativas, 1-10.

16 Rubricas e Listas de verificação

- Diferencias entre una Rúbrica y una Lista de cotejo. <https://modelos-de.com/diferencias-rubrica-lista-cotejo/>
- EDUCREA - Tablas de Especificaciones: nociones básicas. <https://educrea.cl/tablas-especificaciones-nociones-basicas/>

17 Ferramentas digitais

- Sites de interesse e exemplos práticos.

18 Instrumentos de avaliação

- Rodrigues, E. F. (2020). Instrumentos avaliativos: por que diversificá-los?.

19 Ética na avaliação

- Quevedo-Camargo & Pinheiro. (2021) Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo. DOI: 10.18222/eae.v32.8641. <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8641>.

20 Avaliação como transformação social

- 18 herramientas digitales para personas en situación de discapacidad. <https://gaptain.com/blog/18-herramientas-digitales-para-personas-con-discapacidad/>.
- Borjas, M. P. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. Rastros Rostros, 16(30), 35-45.
- Real Academia Española. <https://dle.rae.es/practicidad?m=form>.

Forma de avaliação do aluno

Por se tratar de um curso autoinstrucional, o aluno e as responsáveis verificarão o cumprimento das atividades por meio da barra de Progresso de Conclusão, recurso disponível no Moodle.

EQUIPE

Participação	Nome	Telefone	E-mail	Vínculo	Período	Carga horária
Coordenador	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA		egmcosta@ufmg.br	Faculdade de Letras Diretoria	02/10/2023 a 30/06/2024	4
Voluntário	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES		marcellanfernandes@ufmg.br	Estudante de Pós-Graduação Estudos Linguísticos (Doutorado)	02/10/2023 a 30/06/2024	10

PARCERIAS

CNPJ	Nome	Caracterização	Tipo	Período

ABRANGÊNCIAS**Abrangência da atividade**

Nacional

Nome	Estado	Município	CEP	Detalhes
Belo Horizonte	Minas Gerais	Belo Horizonte	31.270-901	Av. Antônio Carlos, 6627 Pampulha - Belo Horizonte/MG

RESULTADOS ALCANÇADOS

Objetivo	Resultado	Justificativa

		Sistema de Informação da Extensão				PROEX UFMG Pró-Reitoria de Extensão	
CURSO - LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO PARA PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL							
- Diagnosticar os saberes desses participantes sobre letramento em avaliação (de língua espanhola).				-	-		
- Contribuir para o letramento em avaliação dos participantes.							
RESULTADOS ESPECÍFICOS							
Número				Período		Número de matrículas	
RESULTADOS GERAIS							
Data		Resultados					
PRODUÇÕES							
Tipo		Título		Data publicação		Identificação	

3. Parecer de aprovação do curso de extensão MOOC: letramento em avaliação para professores de espanhol como língua adicional



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
CÂMARA DE EXTENSÃO

PARECER Nº 71/2023
PROCESSO Nº 23072.252766/2023-24

O Colegiado do CENEX/FALE analisa os documentos e o mérito da proposta da ação de extensão Letramento em avaliação para professores de Língua Espanhola - Coordenador: Elzimar Goettenauer de Marins Costa, que se configura como:

() Programa () Projeto (X) Curso () Prestação de Serviço () Evento

Avaliação dos documentos

Documentos	Não se aplica	Necessita De revisão	De acordo
I - declaração do município, órgão, setor, instituição (pública ou privada) comunidade ou indivíduo que comprove interesse nas ações da atividade proposta ou justificativa explicitando os motivos pelos quais tal declaração não se aplica.	X		
II - autorização da chefia imediata do servidor técnico-administrativo em educação, seja proponente, seja integrante da equipe de trabalho		X	
III - declaração do dirigente que ateste o interesse nas ações da atividade, no âmbito de sua Unidade/Órgão, proposta por servidor com lotação diversa.		X	
IV - instrumento legal que formaliza o compromisso entre as partes, no caso de proposta de ação interinstitucional.			X

Resultado da avaliação dos documentos:

(X) aprovado

() necessita da revisão do(s) documento(s) : completar os termos de adesão dos voluntários (falta assinatura)

Avaliação de mérito

Quesitos essenciais da proposta de ação de extensão

A ação de extensão está bem apresentada.	(X) Sim
	() Não
A ação de extensão articula-se com o ensino e a pesquisa.	(X) Sim
	() Não
A ação de extensão está bem justificada.	(X) Sim
	() Não
Os objetivos (gerais e específicos) da ação de extensão estão bem definidos e precisos.	(X) Sim
	() Não
A ação de extensão demonstra capacidade de cumprir os objetivos propostos.	(X) Sim
	() Não
A metodologia da ação de extensão explicita o trabalho que será desenvolvido	(X) Sim

para se alcançarem os objetivos.

☐ Não

O público-alvo da ação de extensão está bem caracterizado.

☒ Sim

A equipe executora da ação é composta por, no mínimo, 2/3 (dois terços) de membros da comunidade universitária da UFMG.

☐ Não

A ação de extensão conta com Plano de Trabalho de alunos bolsistas ou voluntários e esse plano de trabalho dos estudantes apresenta potencial de impacto em sua formação técnico-científica, pessoal e social.

☒ Sim

☐ Não

O Plano de Trabalho dos alunos está pertinente e de acordo com a metodologia da ação de extensão.

☒ Sim

☐ Não

O plano de acompanhamento e de avaliação do estudante demonstra comprometimento do orientador com a formação do estudante e o trabalho de qualidade com o público atendido.

☒ Sim

☐ Não

A ação de extensão explicita as metodologias de avaliação pelo público.

☒ Sim

☐ Não

A ação de extensão explicita as metodologias de avaliação pela equipe.

☐ Não se aplica

☒ Sim

☐ Não

Parecer:

(X) aprovado

() aprovado com as seguintes sugestões: completar os termos de adesão dos voluntários (falta assinatura)

() reprovado. Justificativa:

Comentários e sugestões:

Data do recebimento da proposta de ação de extensão: 29/08/2023

Data do parecer: 30/08/2023

Junot de Oliveira Maia

Parecerista

Daniela Aike Hirakawa

Coordenador do Centro de Extensão da FALE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Junot de Oliveira Maia, Professor do Magistério Superior**, em 30/08/2023, às 15:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Aike Hirakawa, Coordenador(a)**, em 30/08/2023, às 16:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2588808 e o código CRC D6497FC8.

Referência: Processo nº 23072.252766/2023-24

SEI nº 2588808

4. Parecer consubstanciado - Comitê de Ética em Pesquisa – COEP – Belo Horizonte - UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO (DE LÍNGUAS) DE PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA DO BRASIL: UMA ANÁLISE E UMA PROPOSTA

Pesquisador: MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61096622.7.3001.5149

Instituição Proponente: Pro Reitoria de Extensão UFMG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.708.647

Apresentação do Projeto:

A pesquisa pretende diagnosticar saberes sobre letramento em avaliação (de línguas) e propor um curso específico sobre letramento em avaliação (de línguas). Trata-se de uma pesquisa-ação de cunho qualitativo e quantitativo em cujo curso constará um questionário diagnóstico e um final, bem como os próprios instrumentos. De acordo com o levantamento bibliográfico a pesquisa irá refletir sobre a prática docente e e buscará alcançar o nível de letramento em avaliação (de línguas) considerado apropriado para um docente é algo complexo por diversos motivos, como por exemplo, a falta de oferta de componentes curriculares obrigatórios sobre avaliação ainda na formação inicial de professores ou a falta de incentivo à formação continuada dos professores por parte das instituições.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Diagnosticar os saberes desses participantes sobre letramento em avaliação (de línguas).

Objetivo Secundário:

Propor um curso MOOC específico sobre letramento em avaliação (de línguas).

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 6.708.647

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Risco de quebra do sigilo e confidencialidade de dados pessoais.

Benefícios:

Espera-se como benefício individual de cada participante desta pesquisa que reflita ainda mais sobre a sua práxis, em específico sobre os processos avaliativos criados por ele. O alcance do letramento em avaliação considerado adequado aos professores é algo complexo, porém, com este curso de curta duração, almeja-se também que conceitos e preceitos sobre esse tema possam chegar aos pares e instituições que por ventura ainda não os conheçam. Sobre possíveis benefícios coletivos, além de um panorama nacional sobre o nível de letramento em avaliação de professores de ELE e uma proposta de curso sobre o tema, que profissionais de outras áreas, principalmente da docência, de licenciaturas em geral, possam questionar-se também sobre o mecanismo da avaliação em seus respectivos contextos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Com relação aos aspectos éticos na pesquisa com seres humanos, os dados coletados serão a partir de um curso MOOC em que serão aplicados dois questionários, um diagnóstico e outro final, e os instrumentos avaliativos aplicados e desenvolvidos pelos participantes também servirão como dados. Tem-se para a pesquisa a média de 100 participantes, podendo concluir ou não o curso MOOC.

Os participantes da pesquisa deverão ter diploma de graduação em Licenciatura em Letras e Espanhol e ser brasileiro. O recrutamento dos possíveis participantes ocorrerá por divulgação própria em redes sociais, como WhatsApp, Facebook e

Instagram (grupos específicos de professores de ELE), bem como por convite individualizado via e-mail.

Pressupõe-se que por diversos fatores que alguns participantes não consigam concluir o referido curso. Nestes casos, os dados serão descartados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 6.708.647

- Formulário de informações básicas;
- Folha de rosto assinada;
- Parecer de aprovação na unidade acadêmica;
- Projeto completo;
- TCLE;
- Roteiro de entrevistas.

Recomendações:

No TCLE explicar o significado da sigla MOOC em sua primeira ocorrência.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2067122.pdf	22/01/2024 17:48:02		Aceito
Folha de Rosto	Folha_De_Rosto_assinado.pdf	22/01/2024 17:22:52	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
Outros	Parecer_Consubstanciado_Projeto_Marcella_Fernandes.pdf	21/01/2024 10:01:19	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2067122.pdf	05/12/2023 11:21:39		Aceito
Outros	Parecer_Consubstanciado_UFMG.pdf	05/12/2023 11:20:25	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
Outros	Parecer_Consubstanciado_UFMG.pdf	05/12/2023 11:20:25	MARCELLA NASCIMENTO	Postado

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 6.708.647

Outros	Parecer_Consubstanciado_UFMG.pdf	05/12/2023 11:20:25	FERNANDES	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_UFMG.pdf	02/02/2023 16:34:53	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_UFMG.pdf	02/02/2023 16:34:53	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Postado
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2067122.pdf	02/02/2023 15:24:52		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2067122.pdf	03/01/2023 16:02:07		Aceito
Outros	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_APROVADO.pdf	03/01/2023 16:01:32	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
Outros	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_APROVADO.pdf	03/01/2023 16:01:32	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Postado
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_PROFESSOR_A_ASSINADA.pdf	03/01/2023 16:00:11	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_PROFESSOR_A_ASSINADA.pdf	03/01/2023 16:00:11	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Postado
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_INSTITUICAO_ASSINADA.pdf	03/01/2023 15:58:51	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_INSTITUICAO_ASSINADA.pdf	03/01/2023 15:58:51	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Corrigido_Versao_3.pdf	29/11/2022 15:14:37	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Brochura_Versao_3.pdf	29/11/2022 15:14:19	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
Outros	Formulario_Pendencias_Versao_3.pdf	29/11/2022 15:10:50	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
Outros	Formulario_Pendencias_Versao2.pdf	04/10/2022 15:42:46	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
Outros	Carta_de_Encaminhamento_de_Projeto_de_Pesquisa_Corrigida.pdf	03/10/2022 17:16:57	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 6.708.647

Outros	Formulario_Pendencias.pdf	25/08/2022 08:13:21	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
Outros	Curriculo_da_Orientadora.pdf	19/07/2022 11:00:35	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Pesquisadora.pdf	19/07/2022 10:56:57	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador.pdf	19/07/2022 10:51:53	MARCELLA NASCIMENTO FERNANDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 18 de Março de 2024

Assinado por:
Corinne Davis Rodrigues
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br