

Evaluación Formativa de Comprensión Auditiva en Inglés Mediada por TIC

Carlos Fernando Manrique Medina

Universidad de la Sabana

Notas del autor

Carlos Fernando Manrique, Universidad de la Sabana Centro de Tecnologías para la Academia Este trabajo investigativo para optar al título de Magister en Informática Educativa y fue asesorado por la profesora Luisa Fernanda Acuña y el profesor Richard Romo Guacas.

La correspondencia referida a este artículo debe dirigirse a Carlos Manrique.

Dirección electrónica:

Carlosnn2005@gmail.com

**EVALUACIÓN FORMATIVA DE COMPRENSIÓN AUDITIVA EN INGLÉS
MEDIADA POR TIC**

CARLOS FERNANDO MANRIQUE MEDINA

Trabajo investigativo para optar al título de Magister en Informática Educativa en la línea de
investigación de Evaluación Educativa y TIC

Asesores:

LUISA FERNANDA ACUÑA

RICHARD ROMO GUACAS.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

CENTRO DE ALTA TECNOLOGÍA PARA LA ACADEMIA

MAESTRÍA EN INFORMÁTICA EDUCATIVA

CHÍA PRIMER SEMESTRE 2018

DEDICATORIA

A Dios

Este nuevo logro en mi vida se lo dedico a Dios quien me brindó la oportunidad que muchos esperan para crecer en su formación profesional. Porque en todo momento estuvo presente para ayudarme, darme fortaleza y no dejarme desfallecer, a pesar de mis desánimos y dificultades y, por ser mi compañero de tesis desde el principio hasta el final.

A mi esposa

Por ser un apoyo incondicional en todo momento, por animarme a seguir adelante y por ser una persona comprensiva con mis ausencias.

Tabla de contenido

DEDICATORIA	3
INDICE DE FIGURAS	8
ÍNDICE DE TABLAS	10
Resumen.....	11
1. Introducción	12
2. Justificación.....	14
3. Planteamiento del problema y pregunta de Investigación.....	19
4. Objetivos	21
4.1. Objetivo general	21
4.2. Objetivos específicos	22
5. Estado del arte	22
5.1. Evaluación formativa	22
5.2. Comprensión auditiva en inglés (listening).....	27
5.3. Evaluación con TIC.....	36
5.3.1. Las TIC en los procesos de realimentación.....	37
5.3.2. Las TIC en los procesos de auto y coevaluación.	40
5.3.3. Las TIC y la optimización del tiempo	41
6. Marco teórico	45
6.1. Fundamento teórico.....	45

6.2. Cognitivismo	46
6.3. Teorías del procesamiento de la información	46
6.4. Fases de aprendizaje.....	50
6.5. Comprensión auditiva	51
6.6. Discriminación auditiva	54
6.7. Estrategias metacognitivas	56
6.8. Evaluación educativa	57
6.9. Evaluación formativa	59
6.10. Tipos de evaluación.....	63
6.11. El feedback o realimentación en la evaluación formativa.....	65
6.12. Las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje.....	69
6.13. Ambiente virtual de aprendizaje	71
7. Ambiente de aprendizaje.....	75
7.1. Estructura del ambiente.....	75
7.2. Objetivo del ambiente	76
7.3. Tipo de conocimiento.....	76
7.4. Estándares	77
7.5. Contenidos y habilidades de escucha de las sesiones	77
7.6. Secuencia didáctica	78
7.8. Actividades.....	79

7.8.1. Instrucciones de la clase.....	80
7.8.2. Actividad de diagnóstico puntual.....	81
7.8.3. Actividad de refuerzo 1	82
7.8.4. Actividad de refuerzo 2	83
7.9. Recursos	84
7.9.1. Plataforma educativa.....	84
7.9.2. Software.	86
7.9.3. Infraestructura.	88
7.10. Evaluación.....	89
7.10.1. Actividad de autoevaluación.....	90
8. Metodología	90
8.1. Método	90
8.2. Alcance.....	91
8.3. Diseño	91
8.4. Población y Muestra.....	93
8.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	94
8.6. Categorías de análisis.....	95
8.7. Documentos primarios	97
9. Análisis de resultados.....	98

9.1. Análisis de los resultados de las categorías a-priori relacionados con la evaluación formativa.....	99
9.1.1. Evaluación diagnóstica inicial.....	100
9.1.2. Evaluación diagnóstica puntual.....	102
9.1.3. Regulación interactiva.....	103
9.1.4. Evaluación formativa-procesual.....	106
9.2. Análisis de los resultados de las categorías a-priori relacionados con la comprensión auditiva.....	111
9.2.1 Conocimiento fonológico.....	112
9.2.2. Tempo.	113
9.4. Categorías emergentes.	115
9.4.1. Limitaciones para el docente.....	115
9.4.2. Actitud para el aprendizaje.....	116
9.4.3. Dificultades técnicas.	119
10. Conclusiones	120
11. Prospectivas.....	122
Referencias.....	123
Anexos.....	135

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estadística de los resultados obtenidos por los estudiantes de grado 804 del colegio el Salitre – Suba jornada tarde en la prueba de diagnóstico de comprensión auditiva.	20
Figura 2: Estrategias de retroalimentación. Recuperado de Brookhart (2008).....	67
Figura 3. Elementos del ambiente. Recuperado de Barbosa (2004)	73
Figura 4. Imagen secuencia didáctica Listen and learn with ICT.	79
Figura 5. Imagen componentes de cada sesión.	80
Figura 6. Imagen introducción de la clase.	81
Figura 7. Imagen de la sesión 1, del ambiente de aprendizaje, actividad de diagnóstico de países y nacionalidades.	82
Figura 8. Imagen de la sesión 7, del ambiente de aprendizaje, denominada actividad de refuerzo 1 de feelings.....	83
Figura 9. Imagen de la sesión 6, del ambiente de aprendizaje, denominada actividad de refuerzo 2, en el cual se trabajó la temática sobre animales.	84
Figura 10. Imagen plataforma schoology.....	85
Figura 11. Imagen herramienta de autor Ardora para la selección de imágenes según el audio.	86
Figura 12. Imagen herramienta de autor Hot Potatoes para la relación de imágenes según el audio.....	87

Figura 13. Imagen herramienta de autor mp3 audio editor para la edición de los archivos de audio.....	87
Figura 14. Imagen sitio de descarga de los archivos de audio.	88
Figura 15. Imagen de la sesión número 10, del ambiente de aprendizaje, denominada actividad de evaluación – clothes.	89
Figura 16. Imagen de la sesión 9, del ambiente de aprendizaje, denominada actividad de autoevaluación.	90
Figura 17. Grafica de resultados evaluación countries por estudiante.	147
Figura 18. Gráfica de resultados evaluación routines por estudiante.....	147
Figura 19. Gráfico resultados evaluación occupations por estudiante.	148
Figura 20. Gráfica resultados evaluación food por estudiante.	148
Figura 21. Gráfica resultados animals por estudiante.	149
Figura 22. Gráfica resultados evaluación other food por estudiante.....	149
Figura 23. Gráfica resultados evaluación feelings por estudiante.....	150
Figura 24. Gráfica resultados evaluación de repaso por estudiante.	150
Figura 25. Gráfica evaluación describing people por estudiante.	151
Figura 26. Gráfica resultados evaluación clothes por estudiante.	151
Figura 27. Gráfica del consolidado de resultados.	109
Figura 28. Gráfico de resultados de la actividad de evaluación sobre sentimientos.....	114
Figura 29. Gráfico de resultados de la evaluación descripción de personas.	114

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Estructura del ambiente de aprendizaje	75
Tabla 2: Contenidos y habilidades de escucha de cada sesión.....	78
Tabla 3: Categorías y subcategorías a priori y emergentes	95
Tabla 4: Relación de documentos primarios.....	97
Tabla 5: Cuadro de desempeño en cada sesión	107

Resumen

La evaluación es un componente importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que cumple una función social y pedagógica de acuerdo con las diferentes teorías del conocimiento que se han generado.

Tomando en cuenta su función pedagógica, el presente estudio se enfoca en la evaluación de carácter formativo y presenta los resultados obtenidos de la incidencia que tiene un proceso de la evaluación formativa aplicada en un ambiente de aprendizaje mediado por TIC, para fortalecer la comprensión auditiva del idioma inglés, en los estudiantes de octavo grado del colegio Salitre Suba de Bogotá.

A través de la implementación de este ambiente, se buscó crear una estrategia de evaluación e interacción que favoreciera un proceso de diagnóstico y regulación de los aprendizajes, por medio del cual los estudiantes, cuyo nivel de comprensión auditiva era básico y heterogéneo, no dependieran completamente del docente, sino que tuvieran la oportunidad de autoevaluarse constantemente y a la vez fortalecieran su comprensión auditiva del idioma inglés.

La metodología empleada en la investigación se abordó desde un enfoque cualitativo, con un alcance de tipo exploratorio, que pretende brindar un primer acercamiento al uso de la evaluación como estrategia para fortalecer la habilidad de comprensión auditiva en el idioma inglés.

Es una investigación que de acuerdo con el tipo de pregunta de investigación, el control que tiene el investigador sobre los eventos de comportamiento reales, y el enfoque en los fenómenos contemporáneos en oposición a los históricos (Yin R. , 2009), se enmarcó en estudio de caso, por medio del cual se demostró, que el uso de las TIC como medio para implementación de una

evaluación formativa, contribuyó al mejoramiento en los desempeños de los estudiantes en cuanto a su comprensión auditiva del idioma.

Palabras clave: diagnóstico, evaluación formativa, evaluación procesual, comprensión auditiva, regulación.

1. Introducción

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2017),

“La evaluación formativa implica recoger, analizar e identificar los avances de los estudiantes (seguimiento al aprendizaje), así como reflexionar, realimentar, reorientar y crear estrategias de apoyo para los estudiantes (uso pedagógico de los resultados). Es decir, el seguimiento al aprendizaje se refiere al proceso de monitorear, recabar información, organizarla y analizarla; mientras que el uso pedagógico de los resultados se refiere a la toma de decisiones a partir de la reflexión sobre la información observada y organizada” (p.8).

No obstante, según Martínez (2013) estudios han demostrado que su implementación ha presentado algunas dificultades debido a factores como: “variables remotas (características de los maestros), variables intermedias (conocimientos, concepciones y percepciones de los maestros), variables intervinientes de los alumnos y variables intervinientes de la escuela y el aula” (p.132).

Una forma de superar las dificultades relacionadas con las variables intervinientes de la escuela y el aula es por medio de herramientas como plataformas LMS (Learning Management System), blogs, documentos compartidos, etc., que permiten a los docentes conocer el estado real de los conocimientos previos de los estudiantes por medio de la implementación de actividades de diagnóstico y a la vez facilitan el seguimiento y acompañamiento a los procesos de aprendizaje, porque ofrecen la posibilidad de recopilar información de los resultados obtenidos por los estudiantes en las diferentes actividades, conocer las fortalezas y dificultades en su

proceso de aprendizaje y realizar una realimentación o feedback en el momento en el que se presenten dudas y no al final, lo que sirve como un indicador de los avances de los desempeños de los estudiantes. Para desarrollar un proceso de evaluación formativa que busque el mejoramiento por medio del acompañamiento continuo en los procesos de aprendizaje se debe tener en cuenta toda la información recopilada (García, 2015).

El presente estudio propone la evaluación formativa como una estrategia de aprendizaje que, por medio de diferentes componentes como el diagnóstico, el repaso, la autoevaluación y la realimentación inmediata, permita mejorar la comprensión auditiva en inglés.

Según una encuesta realizada a los docentes de inglés del Colegio El Salitre Suba sobre el estado de la comprensión auditiva, evidenciado a través de la implementación y observación de las actividades evaluativas desarrolladas en clase (Anexo 3), se identificaron algunas dificultades que presentan los estudiantes para entender el idioma de forma oral como son: actitud de temor frente al uso de una lengua extranjera, carencia de materiales básicos de trabajo, escuchar conversaciones entre nativos con algún tipo de complejidad, vocabulario escaso y el no conocer la pronunciación de las palabras.

Por lo anterior, partiendo de la dificultad que presentaron los estudiantes en la comprensión auditiva en el idioma inglés y la necesidad de implementar nuevas estrategias y herramientas para llevar a cabo un proceso de evaluación que no solo sirviera de seguimiento al avance o dificultades presentadas por los estudiantes en su proceso de aprendizaje, sino que contribuyera también al fortalecimiento de la habilidad de comprensión auditiva desde un enfoque ascendente (bottom-up approach) y el uso del input comprensible (Krashen, 1985), a través de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC, se usó como herramienta la plataforma educativa Schoology,

en la que se plantearon actividades diagnósticas, de repaso, hetero-evaluativas y de autoevaluación con el fin de mejorar los procesos de comprensión auditiva en inglés.

Se realizó un seguimiento constante a las actividades desarrolladas por los estudiantes, se aplicó una evaluación de desempeño luego de cada sesión y por último al terminar cada unidad los estudiantes llevaron a cabo un proceso de reflexión sobre sus avances y dificultades a través de una autoevaluación.

A partir de la fundamentación conceptual, se establecieron como categorías de análisis de la evaluación formativa apoyada por TIC las siguientes: diagnóstico inicial y puntual, evaluación procesual, y la regulación, aspectos importantes en un proceso evaluativo.

2. Justificación

Para tener acceso a mayores oportunidades laborales en el campo profesional, aparte del conocimiento en un área específica, es necesario saber comunicarse en un segundo idioma y específicamente en inglés (Pérez, Avilés, & Monreal, 2015). El idioma inglés es considerado como una lengua global, no solo por la cantidad de hablantes, sino por el uso que se le da. Su estatus se ha alcanzado debido a que es reconocida como lengua oficial en más de setenta países alrededor del mundo y porque es la lengua extranjera más enseñada en las escuelas (Crystal, 2012). La calificación de global se ratifica por inclusión en los grupos de lenguas transeuropeas, transamericanas, trasnsasiáticas, africanas e internacionales por antonomasia, así como por su uso en los negocios, la educación, las relaciones internacionales y la cultura popular (Moreno F. , 2015). Es usado en las Naciones Unidas como idioma oficial y de trabajo según el reglamento de la asamblea general (General, 2016).

Pese a la importancia que tiene el idioma inglés en el mundo, Colombia todavía debe hacer un mayor esfuerzo por mejorar su nivel, ya que los resultados obtenidos en pruebas como la EPI

(English Proficiency Index) aplicada por English First (EF) que mide el nivel y progreso del manejo del idioma inglés a nivel mundial, ubicó al país en nivel muy bajo, con una calificación de 48.41, ocupando el puesto 49 entre 72 países en el año 2016, que, aunque no se puede tomar como indicador del nivel de inglés de todo el país, fue analizada debido a que más de cuatrocientas personas interesadas en estudiar el idioma o que querían conocer su nivel la presentaron.

Estos resultados pueden deberse a la falta de interés por aprender el idioma o la poca importancia que tiene en algunas zonas del país porque no se ha creado la necesidad.

El inglés es la lengua global y le sirve a mucha gente que viaja por todo el mundo para comunicarse sin ningún problema, casi como una “lingua franca”. No tengo una clara imagen de lo que pasa en Colombia, si el problema es por la mentalidad de la población o del Estado que no ha diseñado una clara estrategia para diseñar un sistema eficiente en la enseñanza del inglés. Sin embargo, he notado que en el país la mayoría de inmigrantes que llegan vienen de países que hablan español. Por eso es notorio que desde la tradición no se sienta tanto la necesidad de hablarlo. Quienes vienen a vivir aquí se adaptan, para mí eso no es un problema, pero si uno es un cliente que llega a Colombia y sólo habla inglés tendrá serios inconvenientes para hacerse entender (S.A., 2016).

La afirmación anterior se puede evidenciar en las pruebas de estado Saber 11 y Saber Pro en las cuales no se evalúan las cuatro habilidades: speaking, listening, reading, writing.

Pese a las especificaciones que se encuentran consignadas en los lineamientos generales para la presentación de la prueba de estado Saber 11 (MEN, 2016), en las cuales se pretende dar cuenta de los niveles de desempeño propuestos por el MCER (Marco Común Europeo de Referencia), esta prueba únicamente evalúa la comprensión lectora, vocabulario y uso de la

lengua y su estructura. Por otra parte, se enfoca en el conocimiento pragmático, lexical, comunicativo, gramatical, así como en los niveles de lectura literal e inferencial, pero no tiene en cuenta las cuatro habilidades comunicativas.

Al respecto, en el estudio realizado por López, Roperó, & Peralta (2011) para verificar la validez del examen de estado saber 11 de inglés, afirmó: “este examen no es válido para determinar niveles del MCER, ni tampoco para dar información sobre habilidades lingüísticas generales”, dado que para que el estudiante pueda demostrar todas sus habilidades, el examen debe evaluar la habilidad de escucha, escritura y habla.

Al igual que la prueba Saber 11, en el caso de la educación superior en la prueba Saber Pro, tampoco se tienen en cuenta las cuatro habilidades comunicativas, sino que se sigue dando importancia a la habilidad de comprensión lectora, el vocabulario y la gramática, dejando de lado la escritura, el habla y la escucha como lo indica la siguiente descripción.

Esta prueba consta de 35 preguntas organizadas en cinco partes, que tienen una similitud a las evaluadas en la prueba anterior. En este caso no se tiene en cuenta el conocimiento pragmático, ni el nivel de lectura literal, sino que se enfoca en indagar por el nivel de lectura inferencial y los conocimientos lexical, gramatical y comunicativo. Pero semejante a la prueba Saber 11, se hace a través de textos escritos y no orales. Como lo afirman López & Janssen (2010) al igual que el análisis de validez de la prueba Saber 11, en el análisis de contenido de la prueba Saber Pro, se evalúa de nuevo la comprensión de lectura, pero no la escucha, el habla o la escritura.

Por estas razones la enseñanza del idioma inglés debe fortalecerse en las instituciones educativas colombianas con el fin de dar a los estudiantes una herramienta útil que les permita tener diferentes opciones tanto en el país como en el extranjero. Una meta que exige un mayor compromiso por parte del gobierno nacional y local ya que los esfuerzos planteados en el plan

decenal de educación, así como en el plan distrital de segunda lengua tiene un cubrimiento parcial y no total de todas las instituciones educativas. Por ejemplo, en Bogotá solo 118 colegios que corresponden al 17% de los 722 que aproximadamente hay en las 20 localidades de la ciudad están incluidos en el plan distrital de segunda lengua.

Dentro de los procesos de adquisición de una segunda lengua, la habilidad de escucha cumple un papel importante y debería tener más relevancia dentro de las habilidades comunicativas, pero se ve opacada en muchas ocasiones por las demás habilidades como son el habla o la escritura, al punto de convertirse en la cenicienta de las habilidades en el aprendizaje de una segunda lengua, porque con frecuencia es superada por su “hermana mayor” – el habla. Para muchas personas, ser capaz de demostrar conocimiento de una segunda lengua significa tener la capacidad de hablar y escribir en esa lengua, razón por la cual, la escucha y la lectura por consiguiente son vistas como habilidades secundarias en los procesos de enseñanza de una lengua – medios para otros fines, más que fines en sí mismos (Nunan, 2002).

La escucha también es una habilidad que está interrelacionada con numerosas áreas de exploración y desarrollo, es muy relevante en las humanidades y las ciencias aplicadas tales como la lingüística, la educación, los negocios y las leyes, las ciencias sociales como la antropología, las ciencias políticas, la psicología y la sociología entre otras (Rost , 2011).

Por otra parte, todo profesor de lenguas sabe que la habilidad de producción oral - aparte de monólogos, discursos, lectura en voz alta, y similares - es directamente proporcional a nuestra habilidad de escucha. Pero la mayor probabilidad de impacto se ve representada en el input de modo aural -oral en la adquisición de una lengua. En un día normal se utiliza más la escucha que el habla. Ya sea en el trabajo, en casa, o contextos educativos, la comprensión auditiva supera con creces la producción oral en términos cuantificables de tiempo, número de palabras, esfuerzo

y atención. Por lo tanto, se debe prestar mucha atención a la escucha como un modo de actuación para la evaluación en el aula (Brown, 2004).

Con relación al idioma inglés, en el Colegio el Salitre – Suba, los ejercicios de comprensión auditiva no son muy frecuentes debido a que no se cuenta con material de audio y además es difícil encontrar ejercicios que se ajusten a las temáticas y al nivel de los estudiantes. La mayoría de las veces se usan los registros de audio que se encuentran en algunos libros, se realizan ejercicios de dictado o se utilizan canciones. Como recursos se usa una grabadora o la voz del profesor de inglés, lo que hace que los estudiantes no tengan la oportunidad de tener contacto con diferentes clases de material que fortalezcan las habilidades de escucha, lectura y escritura en inglés en contextos reales y que no estén expuestos a un ambiente de aprendizaje donde puedan enfrentarse a las dificultades que se presentan al momento de tratar de comprender la pronunciación, ritmo y léxico de una lengua diferente a la materna (Anderson & Lynch, 1988).

Por otro parte, se encuentra el uso disímil que hacen los docentes de sus estrategias de evaluación y que puede afectar directa o indirectamente los desempeños de los estudiantes al no llevarse a cabo un proceso evaluativo unificado y que esté en concordancia con el aprendizaje significativo, que es el enfoque pedagógico de la institución. Esto se evidenció en una encuesta sobre cultura de la calidad (Anexo 1), llevada a cabo por el Colegio el Salitre Suba en julio del año 2017, aplicada a 144 docentes de la institución, en la cual el 90% de los encuestados, expresó que en la institución se lleva a cabo una evaluación dialéctica, formativa e integral, que tiene en cuenta los saberes previos y el contexto, por medio de una heteroevaluación, una autoevaluación y una coevaluación, basados en el aprendizaje significativo. Sin embargo, el 10% consideró que existía confusión entre el aprendizaje significativo y la pedagogía dialogante, por lo cual se emplean modelos y técnicas distintas por parte de los docentes, lo que demuestra que

no todos articulan la evaluación al modelo pedagógico de la institución, evidenciando que hay una ruptura en cuanto a la unificación de métodos, conceptos y estrategias.

Por lo anterior, las razones que justifican el presente estudio son: primero, el aporte al campo académico y laboral de los estudiantes en su proyección de vida. Segundo, la necesidad de implementar un proceso de evaluación mediada por TIC que dé cuenta de los saberes previos de los estudiantes, así como de los avances en sus procesos de aprendizaje del idioma inglés, permitiendo al docente realizar un diagnóstico de los conocimientos de sus estudiantes antes de iniciar una nueva temática, llevar a cabo una evaluación procesual haciendo un seguimiento al nivel de desempeño y brindar una realimentación de forma rápida.

Por último, teniendo en cuenta que no se han realizado estudios sobre la importancia de la evaluación formativa para el fortalecimiento de la comprensión auditiva en inglés, ni en la influencia y beneficios que esta forma de evaluar podría aportar a esta habilidad comunicativa, se plantea por medio de las diferentes funciones que tiene la evaluación, fortalecer la habilidad de comprensión auditiva en los estudiantes de la institución de manera que a la par con la práctica y evaluación continua, vayan mejorando su comprensión oral en inglés.

3. Planteamiento del problema y pregunta de Investigación

Con el fin de hacer manifiesta la situación problema del presente estudio con respecto al nivel de comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes de grado octavo en la institución, se muestra a continuación el resultado de la prueba diagnóstica Letters and Numbers (Anexo 2) llevada a cabo a los estudiantes de grado 804 de la jornada de la tarde del colegio el Salitre Suba en el cual se puede observar el nivel de comprensión auditiva en inglés.

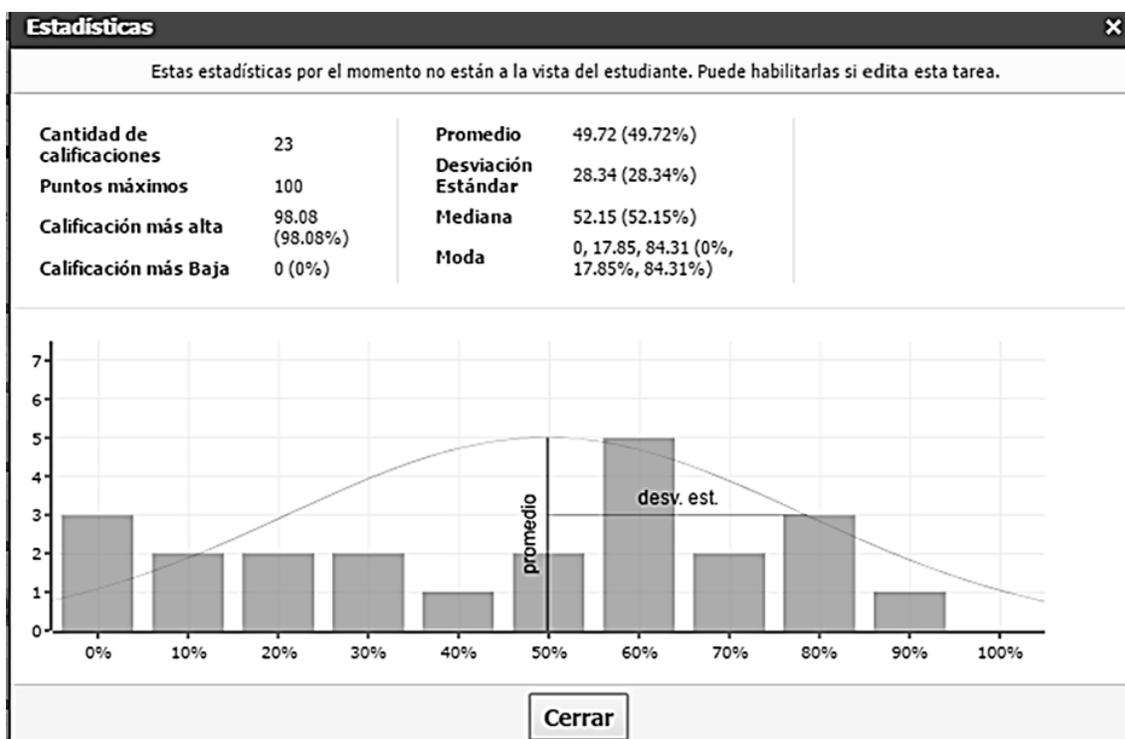


Figura 1. Estadística de los resultados obtenidos por los estudiantes de grado 804 del colegio el Salitre – Suba jornada tarde en la prueba de diagnóstico de comprensión auditiva.

Este diagnóstico tenía como primer objetivo, conocer el nivel de discriminación auditiva en inglés que tenían los estudiantes para identificar unidades fonéticas y fonológicas, y segundo, determinar las principales dificultades que presentaban al tratar de comprender el lenguaje hablado en inglés, para realizar los ajustes necesarios a cada una de las sesiones del ambiente de aprendizaje que se iba a trabajar. Para esto, se elaboró una prueba de deletreo de números y letras en inglés, basada en el libro de texto Basic Tactics for Listening (Richards J. , 2003). La actividad tenía una puntuación de 0 a 100, en la cual se obtuvieron resultados desde 0 hasta 98, una desviación estándar de 28.34, con un promedio de 49.72, lo que demostró que el nivel de comprensión de los estudiantes era heterogéneo y que se hacía necesario plantear estrategias que contribuyeran al mejoramiento de la habilidad de comprensión auditiva en inglés en este grado en la institución.

Teniendo en cuenta que: 1) las pruebas de estado tanto a nivel de educación media como a nivel superior no plantean la evaluación de las cuatro habilidades comunicativas en inglés como la escucha, escritura, el habla y la lectura, a pesar de estar incluidas en los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (MEN, 2006), 2) que los procesos evaluativos en la institución objeto del presente estudio deben incluir todos los aspectos que hacen parte de la evaluación formativa, 3) que el uso de la tecnología puede facilitar diferentes estrategias de evaluación, y 4) que la comprensión auditiva es importante en la adquisición de una segunda lengua, el presente estudio plantea la implementación de un proceso de evaluación a través del uso de la tecnología como estrategia pedagógica que facilite la comprensión auditiva en inglés y así mismo sea una herramienta que permita registrar el avance de los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje que contribuya a llevar a cabo una evaluación formativa.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente se ha enunciado como problema de investigación el siguiente:

¿Cómo influye el uso de la evaluación formativa en un ambiente de aprendizaje mediado por TIC, para fortalecer la comprensión auditiva del idioma inglés, en los estudiantes de octavo grado del colegio Salitre Suba?

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

Analizar la incidencia del uso de la evaluación formativa en un ambiente de aprendizaje mediado por TIC, para fortalecer la comprensión auditiva del idioma inglés, en los estudiantes de octavo grado del colegio Salitre Suba de Bogotá.

4.2. Objetivos específicos

Identificar las dificultades que presentan los estudiantes en actividades de comprensión auditiva del idioma inglés.

Implementar el proceso de evaluación formativa en un ambiente de aprendizaje mediado por TIC.

Determinar la incidencia de un proceso de evaluación formativa en el nivel de desempeño en la comprensión auditiva del idioma inglés.

5. Estado del arte

El presente estado del arte es el resultado de una revisión de literatura de artículos académicos, a través de motores como Proquest, Dialnet, Academia, Scielo y BASE, con el propósito de hacer un seguimiento a los estudios que se han hecho alrededor de lo planteado en la presente investigación.

Se identificaron en primer lugar los descriptores de búsqueda y los conceptos claves de la investigación. Con el resultado se efectuó el análisis de investigaciones realizadas a nivel internacional, nacional y local, relacionados con el tema de investigación. El rango de búsqueda se delimitó entre el año 2008 al 2017.

Teniendo en cuenta que no se encontraron investigaciones que agruparan todos los ejes que aborda el presente estudio, las investigaciones se presentan de acuerdo a las categorías de análisis: evaluación formativa, comprensión auditiva en inglés y evaluación con TIC.

5.1. Evaluación formativa

Para evidenciar que los estudiantes están aprendiendo lo suficiente en la escuela, y comprobar qué tanto las instituciones educativas como los profesores, no solo miden el progreso de los estudiantes sino, que identifican sus necesidades de aprendizaje y responden a ellas, se hace

necesaria la implementación de una evaluación que sea efectiva. Por lo tanto, las pruebas y exámenes, además de enfocarse en medir el progreso del estudiante, también deberían ser formativas, identificar y responder a las necesidades de aprendizaje, permitiendo a los docentes ajustar sus procesos de enseñanza y contribuir de una mejor forma a que todos los estudiantes alcancen los mejores desempeños, pero, aunque muchos docentes incorporan aspectos de la evaluación formativa en sus procesos de enseñanza, no es muy común que esta práctica se realice sistemáticamente (OECD, 2005).

Una de las principales fortalezas de la evaluación formativa es su impacto en la percepción de los estudiantes hacia la evaluación, haciendo de esta una estrategia apropiada para el aprendizaje, como lo demostró el estudio realizado por Leguizamón & Rodríguez (2015), llevada cabo en un colegio de Bogotá con un grupo de 14 estudiantes de grado octavo con edades entre 15 y 18 años. Esta investigación usó un método cualitativo por medio de un estudio de caso cuyo objetivo consistía en analizar las actitudes y comportamientos de los estudiantes hacia la evaluación formativa. Para ello se implementaron diez sesiones de clase con una duración de dos horas cada una. Así mismo cada clase estaba compuesta por seis pasos denominados: tiempo de juego, tiempo de aventura, aprendizajes significativos, tiempo de trabajo y creación, evaluación y comentarios.

La información recolectada estuvo centrada en registrar datos relacionados con el conocimiento sobre la evaluación, encontrar evidencias acerca de la comprensión de los estudiantes de la evaluación formativa durante su implementación y observar el interés. Al comienzo los estudiantes mostraron una predisposición hacia el aprendizaje y el idioma inglés era visto como una materia más. Pero después de haberse implementado la evaluación formativa dentro de los procesos de aprendizaje, esta percepción cambió y los estudiantes expresaron

mayor interés por aprender inglés. También se evidenció que la evaluación formativa era más motivadora para los estudiantes que los métodos tradicionales, porque no se centraban en una sola estrategia, sino que tenían la oportunidad de ser valorados de diferentes formas, además de reducir la presión generada por las evaluaciones tradicionales.

El estudio anterior logró concluir que la introducción de la evaluación formativa puede cambiar positivamente la percepción de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma inglés, brindando a los estudiantes una sensación de logro y éxito, además de modificar comportamientos. Por otra parte, la evaluación formativa probó ser un factor clave para comprender cómo los estudiantes asumen las tareas y las dificultades.

Por otro lado, la evaluación formativa puede aportar a los procesos de enseñanza aprendizaje, si se implementa de forma regular, de lo contrario, puede convertirse en un discurso que no incida en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, ni en sus avances en los desempeños, como lo evidencia el estudio realizado por Cardoner (2016), el cual resaltó la diferencia que existe entre los dos países en cuanto a la prueba PISA en la que Argentina se ubicó entre los últimos puestos y Finlandia en los primeros. Por esta razón los ministerios de educación de los dos países presentaron informes en los que se describía cómo deberían ser evaluados los aprendizajes en la escuela media y lo que se esperaba de los egresados. El estudio pretendía contribuir a la exploración de las distintas concepciones sobre evaluación y reconocer las formas y características de la evaluación formativa en las dos regiones.

Para esto, se llevó a cabo una investigación con un enfoque cualitativo que permitió recoger los discursos completos de los participantes sobre la implementación de la evaluación formativa. Se analizaron los diseños curriculares de Finlandia y Argentina y se tuvieron en cuenta los

argumentos de Cowen (2005), como también las contribuciones de Popkewitz (2013) sobre el concepto de evaluación formativa.

El estudio demostró que, aunque la evaluación existe desde que se creó la escuela, las regiones mencionadas hacían una lectura diferente de ésta. Las dos regiones plantean la evaluación formativa en sus estrategias de enseñanza, resaltan la individualización de los procesos académicos de acuerdo con las capacidades de los estudiantes y pretenden que estén en un constante aprendizaje. Ambos desean que sus alumnos sean autónomos, con capacidades de obtener un trabajo sin dificultades.

Se evidenció que la diferencia entre Finlandia y Argentina radica en el grado de uso de la evaluación y en la forma como se desarrolla tanto por parte de docentes como de los estudiantes. Se sugirió al Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), llevar a cabo un proceso formativo con los docentes, permitiéndoles reflexionar sobre el aprendizaje de sus estudiantes y así poder tener las herramientas necesarias para ayudarlos en la construcción de su autonomía.

Así mismo, cabe destacar que la evaluación formativa ha demostrado que aumenta la motivación en los estudiantes, como lo resaltó Jiménez (2016), que tenía por objetivo investigar qué papel jugaba la evaluación formativa en la adquisición del español como lengua extranjera en el nivel básico secundario. Participaron estudiantes de grado séptimo, octavo y noveno de educación secundaria que estudiaban español como lengua extranjera, en una escuela multicultural donde había alumnos de diferentes nacionalidades y donde el investigador fue participante activo, para comprobar si la metodología de la evaluación formativa fomentaba la motivación.

Del estudio, se concluyó que la evaluación formativa parece incentivar la motivación, la concentración e interés por la asignatura. La autonomía de los estudiantes que trabajaron con evaluación formativa fue mayor. No se encontraron grandes diferencias entre la evaluación formativa y la enseñanza tradicional.

No obstante, continúa el uso de la evaluación tradicional, como lo demostró Pasek & Mejía (2017) cuyo objetivo era estructurar un proceso de evaluación formativa partiendo de las actividades de clase desarrolladas por seis docentes de la escuela bolivariana “Giraluna”, haciendo uso de un paradigma cualitativo por medio de un método etnográfico con una fase preparatoria y otra formativa, para la cual la recolección de información se efectuó a través de la observación participativa y diarios de campo.

Se encontró que, desde el punto de vista teórico, la evaluación formativa estaba estrechamente relacionada con los procesos de enseñanza aprendizaje, pero en la práctica pocos eran los docentes que desarrollaban actividades relacionadas con este tipo de evaluación, y los que lo hacían, no las consideraban parte del proceso, sino que era una actividad más de enseñanza aprendizaje. A pesar de llevarse a cabo un acompañamiento al desarrollo de las actividades de los estudiantes por parte de los docentes, no todos registraban la información de manera sistemática y en consecuencia no contaban con evidencias cuando debían dar un juicio sobre el desempeño de los estudiantes, lo que generaba reclamos por parte de ellos y de los padres de familia al no haber los soportes necesarios. Por otra parte, la falta de constancia en la práctica de la autoevaluación y coevaluación, impedía la participación de los estudiantes. Además, al no efectuarse un proceso de realimentación que implique adquisición, repaso y transferencia de lo aprendido a otros contextos, no se fortalecen los conocimientos. Razón por la cual, se hace

necesaria una evaluación que forme personas participativas, creativas e integrales para que la escuela no quede relegada del futuro.

5.2. Comprensión auditiva en inglés (listening)

El proceso central en la comprensión auditiva es la integración de la información transmitida por el texto, con información y conceptos ya conocidos por el oyente. Esta comprensión ocurre como modificación del modelo interno del discurso del oyente en el cual la información explícita en el texto hace parte del proceso (Rost, 2011) y puede contribuir de manera significativa en la comprensión, como lo demostraron Gómez, Sandoval, & Sáez (2012), que pretendía determinar la importancia de la orientación explícita, uso de estrategias meta-cognitivas de planificación, monitoreo y evaluación en la comprensión auditiva de estudiantes universitarios de inglés como segunda lengua (L2) en niveles B1, B2 y C1 de desarrollo de la lengua. Una investigación cuasi experimental en lingüística aplicada a la enseñanza de una segunda lengua en la cual participaron dos grupos: el primero denominado grupo experimental que recibió instrucción explícita sobre estrategias metacognitivas en las clases de inglés por medio del modelo de aproximación pedagógica de Rost (2005) y el segundo llamado grupo control que, por el contrario, no contó con dicha instrucción.

Para establecer la contribución de la instrucción explícita en procesos de comprensión, se aplicó un pre-test o pretratamiento y un post-test o post-tratamiento que arrojaron como resultado que, con respecto a la homogeneidad de la muestra hubo muy poca variación en la media de los resultados de la prueba de pretratamiento entre los dos grupos, aunque se pudo validar que el uso de estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo y evaluación de la instrucción en inglés mejoró los desempeños en el grupo experimental. El efecto de la instrucción en la prueba de comprensión en el grupo experimental presentó mejoras significativas en los tres niveles B1,

B2 y C1, indicando que las estrategias metacognitivas incidieron positivamente. La instrucción explícita de estrategias metacognitivas en tipos de tareas auditivas como selección múltiple, términos pareados y completar oraciones, validó la hipótesis que estas estrategias no son beneficiosas para todo tipo de tareas, ya que en las que se obtuvo una mayor diferencia fueron las de completar oraciones. Respecto a la comprensión auditiva y el nivel de dominio, incluir el uso de estrategias metacognitivas influye más en grupos con menor dominio de una lengua en los niveles B1, y B2 que en el C1.

Se concluyó que, con la instrucción explícita los estudiantes tienen control de sus procesos cognitivos, son más selectivos y optimizan las estrategias de acuerdo con las tareas, los alumnos con menos nivel se benefician más que los de un nivel más avanzado y los resultados en las pruebas de comprensión auditiva mejoran, principalmente, en tareas de completar información.

En la misma línea el estudio de Zarrabi (2017) planteó como objetivo examinar cómo la instrucción explícita de estrategias de comprensión auditiva influenciaba la comprensión auditiva en estudiantes con diferentes tipos de aprendizaje. Este estudio cuasi-experimental se realizó en un instituto de lenguas privado y contó con un número de 135 participantes iraníes, todas mujeres, que se encontraban en un rango de edad entre 15 y 40 años. Se utilizaros dos clases de materiales: material instruccional y pruebas. El primer grupo tenía por propósito brindar instrucción de estrategias de comprensión oral y el segundo evaluar las habilidades de los participantes.

Las instrucciones de estrategias de comprensión oral estaban divididas en actividades de preparación para la escucha, actividades durante la escucha y actividades después de la escucha y fueron diseñadas e implementadas en diez sesiones durante las cuales se brindaron explicaciones cortas de dichas estrategias y se les entregaron en forma escrita en la primera sesión. Luego

fueron retomadas por separado en cada una de las sesiones y reforzadas por el docente por medio del libro guía que estaban trabajando.

Para la evaluación de los participantes, se aplicaron cuatro tipos de pruebas: el First Certificate in English (FCE) utilizada para homogenizar el grupo de participantes; una prueba de comprensión oral de entrada que tenía por objetivo medir la comprensión auditiva en la primera sesión; el cuestionario de tipos de estudiantes de Reid cuyo propósito era el de identificar las formas de aprendizaje preferidos entre cuatro estilos de aprendizaje (visual, auditivo, táctil y kinestésico); y una prueba de salida para analizar el efecto de la metodología implementada por los investigadores en los participantes.

Los resultados del pilotaje con la prueba FCE implementado para verificar la homogeneidad del grupo según su nivel de competencia previo al estudio principal no arrojó un resultado significativo. Tampoco se evidenciaron diferencias relevantes en cuanto a las cuatro clases de estudiantes y la prueba de desempeño.

Conforme a los resultados de la prueba de entrada llevada a cabo para indagar la habilidad de comprensión oral entre los tipos de estudiantes tampoco mostró grandes diferencia entre ellos. Sin embargo, los resultados de la prueba de salida aplicada luego de haber recibido instrucciones explícitas de estrategia de comprensión auditiva mejoraron en comparación con la prueba de entrada.

En consecuencia, del estudio se concluyó que la instrucción explícita de estrategias de comprensión oral tuvo un impacto significativo en el mejoramiento de los desempeños de estudiantes independientemente de su estilo de aprendizaje. Como resultado, se requiere una amplia gama de métodos de enseñanza del inglés para que las clases sean beneficiosas para todos los tipos de estudiantes. El investigador también concluyó que, al aumentar el conocimiento de la

estrategia de los estudiantes para cada habilidad, los maestros cambiarán los aprendices pasivos, en aprendices activos e independientes. El estudio parece respaldar la noción de proporcionar a los docentes la información necesaria sobre la efectividad de las estrategias de escucha, el importante papel de los estilos de aprendizaje en la metodología de enseñanza. En cuanto a las implicaciones pedagógicas, los profesores de English as a Foreign Language (EFL), English as a Second Language (ESL) y los diseñadores de planes de estudio son conscientes de que existen diferentes estrategias de comprensión auditiva como base en los cursos para diseñar tareas de comprensión auditiva con una variedad de preguntas. Además, deben proporcionar a los estudiantes algunos consejos sobre estrategias de escucha en cada unidad. Además, los diseñadores de planes de estudio y los docentes deben considerar los aspectos sociales y culturales del uso del lenguaje y sus formas preferidas de aprendizaje, conocimiento, experiencias y diferencias individuales de aprendizaje que los estudiantes traen a las clases.

Así como la instrucción explícita, existen otros elementos que pueden fortalecer o mejorar la comprensión auditiva en inglés de acuerdo al contexto en el cual se presenten las dificultades, como lo planteó en su estudio Anagua & Pulido (2017), el cual tenía por objetivo proponer una metodología que potenciara el proceso de formación de la habilidad de comprensión auditiva en inglés en los estudiantes de nivel elemental de la escuela de idiomas del ejército de Bolivia. Usando una concepción dialéctica de investigación apoyada: en métodos teóricos de modelación, sistémico-estructural, hipotético-deductivo, análisis, síntesis, inducción y deducción. Llevado a cabo en la escuela de idiomas del ejército de Bolivia entre junio del 2016 y febrero del 2017 que contó con 59 estudiantes de inglés de nivel elemental y una población de 11 profesores. La metodología propuesta para potenciar el proceso de formación de la habilidad de comprensión

auditiva en inglés se estructuró en: objetivo general, la fundamentación teórico metodológica, las etapas, los procedimientos, las recomendaciones y la evaluación.

Como objetivo general se planteó potenciar el proceso formativo de la habilidad de comprensión auditiva en inglés en estudiantes de nivel elemental de la escuela de idiomas. La fundamentación teórico metodológica se presentó con base en una didáctica desarrolladora que contemplaba como componentes: el problema o necesidad social, el objeto de estudio, el contenido de aprendizaje, los métodos de enseñanza y aprendizaje, los medios de enseñanza o recursos didácticos, las formas organizativas del proceso de enseñanza aprendizaje y la evaluación.

Las etapas de la metodología propuesta y las acciones, incluyeron una sensibilización y preparación de condiciones de enseñanza aprendizaje, el despliegue de las acciones y la retroalimentación del proceso formativo. La primera tenía por objetivo convencer a los docentes que era necesario profundizar el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador para la formación en habilidades de comprensión auditiva. El despliegue de las acciones consistió en ejecutar tareas para que los profesores de la escuela de idiomas tuvieran la preparación adecuada para ejercer un proceso enseñanza aprendizaje desarrollador. En la etapa de monitoreo y retroalimentación se valoraron si las acciones previstas en las tres etapas fueron planificadas organizadas y ejecutadas satisfactoriamente para potenciar el proceso formativo de la enseñanza de la habilidad de comprensión auditiva en inglés.

Como recomendaciones para la instrumentación de las acciones fundamentales se consideraron las siguientes: 1) para la clase de integración de habilidades lingüísticas que incluían tres etapas: introducción, desarrollo y conclusión. En la introducción se preparan las condiciones para el aprendizaje, el desarrollo permite dar cumplimiento a los objetivos

propuestos y las conclusiones son el resumen del contenido trabajado. 2) para el trabajo con la tarea docente contemplaba por su parte tres fases: orientación, ejecución y control. La primera fase preparaba al estudiante para el aprendizaje de la habilidad de comprensión auditiva, la segunda permitía la realización de todo lo planificado y en la tercera se realizaron las valoraciones acerca de lo planificado y lo realizado. 3) Sobre la recomendación para el trabajo con las fases del proceso de formación de la habilidad de comprensión auditiva en inglés contempló tres momentos: antes de escuchar, mientras se escucha y después de escuchar.

La fase de pre-escucha familiarizaba al estudiante con el contexto, la fase mientras se escucha pretendía desarrollar habilidades en los estudiantes para apropiarse de los mensajes y en la fase después se revisó la comprensión que ha ocurrido durante las etapas anteriores. La evaluación tenía por objetivo valorar los resultados que se obtengan durante la gestión del proceso formativo.

A pesar de ser una metodología en el contexto de las necesidades específicas de la escuela de idiomas del ejército de Bolivia, es una propuesta que aporta elementos importantes para la implementación de una metodología estructurada y fundamentada que permita mejorar la comprensión auditiva en los estudiantes.

En su investigación Siegel & Siegel (2015), resaltó que, en contraste con otros puntos de vista e investigaciones, el enfoque ascendente (bottom-up) puede contribuir a la comprensión auditiva en inglés.

La investigación tenía por objetivo incorporar actividades de bottom-up (BU) para la escucha en inglés como segunda lengua. Se basó en un diseño cuasi experimental que pretendía comprobar si la instrucción explícita en BU afectaba la habilidad de comprensión auditiva en estudiantes japoneses. El estudio fue la continuación de una investigación previa desarrollada por

los autores en el año 2013, en la cual usaron un conjunto de actividades BU con dos grupos de estudiantes universitarios en Japón, que mostró un avance significativo en las pruebas de dictado y la percepción positiva por parte de los estudiantes sobre las actividades desarrolladas, pero debido a que en el estudio no se usó una prueba general de escucha y tampoco incluyó un grupo de control, no se pudo demostrar que las actividades BU hubieran incidido en los resultados.

La investigación se centró específicamente en procesos de instrucción BU y su papel como facilitador de la comprensión auditiva. A su vez, pretendía corroborar si, 1) la instrucción explícita BU afectaba la capacidad de escucha en estudiantes de inglés como lengua extranjera en las universidades de Japón, como lo demostraron las pruebas de dictado en comparación de grupos; 2) la instrucción explícita BU afectaba la capacidad de escucha en estudiantes de inglés como lengua extranjera en las universidades de Japón, como lo demostraron en la sección de escucha de la prueba de competencia lingüística (CASEC) entre comparaciones de grupos y 3) cuáles eran las percepciones de los estudiantes de inglés como lengua extranjera acerca de las actividades BU.

Los participantes del estudio se inscribieron a un programa obligatorio de EFL (English as a Foreign Language) en la Universidad de Japón. Todos tenían contextos culturales similares y habían recibido clases de EFL durante seis años en secundaria y preparatoria. Según el examen de nivel de inglés CASEC (Computerized Assessment System for English Communication) los estudiantes fueron ubicados en un programa de inglés de nivel intermedio bajo, que consistía en un curso de escucha, habla, lectura y escritura.

La investigación se enfocó en el curso de escucha y habla, en el cual se usó el libro de texto *Let's talk* de Jones (2008) para todas las clases. En el estudio hicieron parte tres grupos que sumaban un total de 53 estudiantes. El grupo contraste (GC) constaba de 32 estudiantes dividido

en dos subgrupos a cargo de profesores diferentes, en este grupo los docentes siguieron los materiales y actividades incluidas en el texto, se impartió un curso de dictado y una prueba pre y pos CASEC, sus clases se llevaron a cabo sin intervención del BU.

Al grupo de tratamiento (GT) conformado por 21 estudiantes se le asignó un tercer docente (uno de los autores) usando el mismo libro que el grupo contraste, pero en este se incluyeron actividades de instrucción BU. Cada clase de escucha y habla para los dos grupos se llevaba a cabo dos veces por semana con una duración de 90 minutos durante un semestre, para un total de 30 periodos de clase.

En el estudio se consideraron las siguientes etapas: a) una prueba de dictado para los dos grupos; b) actividades estándar de escucha para los dos grupos; c) actividades explícitas de BU, según el cronograma semanal para el grupo de tratamiento; d) una prueba pos-curso de dictado para los dos grupos y e) un cuestionario pos-curso para el grupo de tratamiento. Se incluyó un tratamiento instruccional de Bottom-up el cual estaba conformado por seis actividades: conteo de palabras, identificación de diferencias lexicales, predicciones sintácticas, distinción de conexiones en un discurso, completar espacios en blanco y transcripciones cortas. Cada actividad se implementó por un tiempo aproximado de 10 minutos durante tres clases en el semestre para los dos grupos, sin embargo, al grupo tratamiento también se le incorporaron actividades BU por un tiempo aproximado de 10 minutos por clase.

Los resultados obtenidos en la prueba de dictado evidenciaron diferencias en el aumento de la media y el cambio en el estándar de desviación entre los grupos. El grupo tratamiento mostró un fuerte aumento en sus puntuaciones mientras que el grupo contraste mostró sólo una leve mejora. En la prueba CASEC se dieron unos resultados similares a los de la prueba dictado, el efecto de la instrucción BU basado en una prueba de muestras pareadas fue estadísticamente significativa

en el GT, mientras que el GC no mostró diferencias. En cuanto la prueba de post tratamiento, los estudiantes del grupo de tratamiento mostraron actitudes positivas en general hacia las actividades con BU indicando que su confianza en la escucha había aumentado como resultado de los ejercicios.

Respecto a la pregunta número uno planteada anteriormente, el análisis demostró que las actividades explícitas con BU afectaron positivamente la habilidad de los oyentes como lo mostró la prueba de dictado. Los datos estadísticos indicaron que la incorporación de atención BU explícita, junto con actividades estándares del libro pudieron aumentar la percepción de los fonemas por parte de los estudiantes y analizar las habilidades más que si se utilizaran únicamente los libros. Para la pregunta dos, referente a los resultados de la prueba de audio CASEC, la instrucción BU tuvo cierto efecto positivo en los resultados de la competencia auditiva en el grupo tratamiento. La percepción de los estudiantes hacia las actividades BU en general fue positiva, no sólo pensaron que todas las actividades eran valiosas en términos de su mejoramiento en la escucha, sino que además estas eran entretenidas. Los resultados indicaron que aún para los cursos más preocupados por la comprensión global y auditiva basadas en el significado, el trabajo en clase dirigido a fonemas palabras y procesamiento a nivel de frases puede ser ventajoso y proporcionar un suplemento valioso en otros tipos de prácticas de escucha.

A pesar de lo expuesto, no se pudo determinar si una actividad en particular era más beneficiosa que otra, debido a que las seis actividades BU fueron usadas como un conjunto colectivo. Por otro lado, la corta actividad de transcripción pudo haber afectado los resultados de la prueba de dictado a través de la familiarización de la tarea. Por último, el diseño de la investigación no controlaba estrictamente el componente de escucha de las clases con el grupo

contraste. Por lo tanto, algunas actividades e instrucciones experimentadas por este grupo se pudieron haber trasladado con los ejercicios de BU usados con el grupo tratamiento. Dado el diseño pasivo de la investigación y el tamaño limitado de la muestra de los grupos que participaron en esta investigación basada en el aula, el impacto del estudio debería tomarse más como una sugerencia que como algo definitivo.

5.3. Evaluación con TIC

Pese a que el uso de las TIC en procesos evaluativos es un tema que todavía se encuentra en estudio debido a la dificultad para hallar información fidedigna con fundamentos sólidos y validados (Capacho, 2011), existen varios aspectos positivos en su implementación, entre estos, la posibilidad de brindar realimentación a los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitir su participación activa, mejorar sus desempeños, además de optimizar el tiempo para los docentes en la entrega de resultados y otros múltiples beneficios. Dichos beneficios pueden ser desaprovechados cuando el docente se limita a transferir modelos de evaluación tradicionales a entornos virtuales. Es necesario innovar en formas de diseñar la evaluación que involucren herramientas tecnológicas.

Conforme a Lezcano & Vilanova (2017) en su estudio desarrollado en la Universidad Nacional de la Patagonia de Argentina, abordada desde una perspectiva cualitativa de la evaluación de aprendizajes en entornos virtuales y sus instrumentos. Planteó dos momentos: El primero fue exploratorio y estuvo conformado por 102 personas que habían tenido alguna experiencia de formación y/o capacitación en entornos virtuales, en el cual se indagó a los estudiantes sobre la modalidad de evaluación virtual. En esa prueba se reconoció el foro como un gran facilitador de intercambio de conocimientos para el aprendizaje, la retroalimentación fue un

aspecto clave, sin embargo, el chat con los docentes para la realización de consultas no se usó con frecuencia.

En un segundo momento se hizo uso de un cuestionario para docentes con el objetivo de identificar las estrategias utilizadas para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Entre estas las más comunes fueron: estudio de casos, simulaciones, estrategias individuales y grupales, trabajos en forma dialéctica, elaboración de material escrito de enseñanza (guías, material y actividades en el entorno), utilización de recursos que ofrece el entorno (foros, wikis, videoconferencia), interacción y comunicación entre estudiantes y docentes, construcción de saberes entre los grupos de manera progresiva e interactiva y desarrollo de competencias necesaria para el desempeño profesional futuro.

Como resultado de esta investigación se concluyó que los instrumentos de evaluación virtual favorecen los diversos ritmos y estilos de aprendizaje, el aprendizaje colaborativo, la reflexión y la autorregulación de los procesos de aprendizaje. Así mismo favorecen una retroalimentación informal, procesual, tanto individualizada como grupal.

5.3.1. Las TIC en los procesos de realimentación.

En su investigación Cano & Cabrera (2013), llevada a cabo en seis universidades del territorio catalán, en siete asignaturas diferentes, pertenecientes a los programas de grado de Pedagogía, Educación Infantil, Educación Primaria, Ingeniería Industrial, Lengua y Literatura Catalanas, plantearon los beneficios de la utilización de un blog como herramienta para proporcionar feedback formativo a los estudiantes de educación superior en un proceso de evaluación de competencias que garantizara un seguimiento suficiente y una realimentación adecuada de los estudiantes respecto a las competencias durante su proceso de aprendizaje.

El estudio reflejó que el feedback tuvo una valoración positiva entre la mayoría de los docentes, porque obligaba a los estudiantes a reflexionar sobre aspectos concretos en sus procesos de aprendizaje. Los estudiantes valoraron que la retroalimentación se realizara durante el desarrollo de las actividades y no al final. La cantidad de feedback ofrecida dependió de las actividades propuestas por el docente.

Con respecto al blog como herramienta, se evaluó positivamente tanto por parte de los estudiantes como de los profesores, demostrando que podía ser usado para proporcionar un feedback rápido y continuo, además de promover la reflexión permanente sobre el proceso de aprendizaje.

Así mismo, en el estudio de Moreno & Rochera (2016), en el cual participaron dos profesoras de educación secundaria postobligatoria que trabajaban en centros educativos de Catalunya (España), con el objetivo de fortalecer la entrega de una evaluación formativa para hacer seguimiento y supervisar los aprendizajes de los estudiantes, realizada usando un diseño de estudio de caso que permitiera reflexionar acerca de las particularidades de los procesos de evaluación con TIC a lo largo de una dimensión temporal por medio de un enfoque cualitativo, encontró que desde un punto de vista social, se puede concebir el uso de las TIC como una forma de garantizar que los estudiantes han aprendido y dar razón del rendimiento académico de los planteles educativos. De igual manera, desde un enfoque pedagógico la tecnología le permite hacer seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes, mediante la planeación de una serie de evaluaciones formativas con entrega de feedback (realimentación), y también modificar los procesos de enseñanza.

Se concluyó que el feedback efectivo debe incluir la identificación de objetivos de aprendizaje claros para que el estudiante conozca lo que debe hacer para mejorar sus desempeños, pueda

avanzar en su aprendizaje y estar preparado para una evaluación final. Con todo, el uso de las TIC en los procesos evaluativos puede verse influenciado por las concepciones o el enfoque evaluativo de los profesores sobre la evaluación y la realimentación con el uso de las TIC.

Para llevar a cabo un proceso de retroalimentación es necesario tener en cuenta estrategias que favorezcan la participación del estudiante dentro de su proceso de evaluación. Según (Santana, Jiménez , Pintor, & Hernández , 2017) en su investigación, desarrollada en la Universidad de La Laguna (España) en siete asignaturas, en la que participaron un total de 10 docentes (6 profesores y 4 profesoras) y 480 estudiantes, el cual tenía como objetivo identificar los procedimientos utilizados para comunicar al alumnado el sistema de evaluación e identificar las estrategias empleadas para ofrecerle feedback durante el proceso de aprendizaje, se elaboraron dos instrumentos, el autoinforme, el cual se refirió a la ficha de diagnóstico de las estrategias del feedback utilizadas por el profesor y el segundo, un cuestionario sobre la experiencia de evaluación.

El primer instrumento se construyó a partir de seis dimensiones: agentes que proporcionan el feedback, destinatarios, momento de aportación, medios de provisión, instrumentos de evaluación, margen temporal para la mejora y consecuencias para el aprendizaje. Este instrumento arrojó información acerca de las estrategias utilizadas en un feedback para comunicar el sistema de evaluación, las cuales fueron: Estrategias de comunicación del sistema de evaluación y la Provisión de feedback.

En la primera se clarificó la tarea y se hicieron acuerdos con el estudiante sobre los aspectos de la evaluación. En la segunda, se relacionaron los destinatarios, recursos didácticos y virtuales utilizados para la implementación del Feedback.

El segundo Instrumento (Cuestionario sobre la experiencia de evaluación) se construyó partiendo de cuatro dimensiones: conocimiento del sistema de evaluación de la asignatura, adquisición de competencias, participación del estudiante en la evaluación y recepción de información de feedback, arrojando los siguientes resultados: a) Los estudiantes valoraron que las tareas planteadas en la asignatura les ayudaron a adquirir la competencia trabajo en equipo; b) Todas las tareas planteadas en la asignatura permitieron adquirir la competencia Aprender a aprender y c) el profesor ofreció feedback sobre las tareas durante el proceso de su elaboración.

Los resultados obtenidos a través de esta investigación mostraron que el estudiante descubrió que el feedback podía utilizarse para revisar las tareas con el objeto de corregirlas y que los comentarios del profesor le ayudaron a mejorar la actividad asignada. De igual manera se evidencia que el feedback implementado procesualmente permite que el estudiante reconozca sus errores y aciertos mejorando su proceso de evaluación.

5.3.2. Las TIC en los procesos de auto y coevaluación.

Otro aspecto positivo en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación es el de permitir a los estudiantes ser parte activa de su proceso de aprendizaje cuando se brinda la posibilidad de autoevaluarse y de coevaluar, como lo concluyó Vázquez (2014), en su investigación , cuyo objetivo consistía en analizar la utilidad de las herramientas digitales para el desarrollo de tareas 2.0 que conllevaran un desarrollo más efectivo de la metodología y evaluación de segundas lenguas en entornos virtuales de aprendizaje (EVA). En el cual el investigador presentó un estudio de caso con una metodología de corte cualitativo y cuantitativo y desde la perspectiva de estrategia de intervención en el aula. Subrayó la importancia de implicar además de la adquisición de una segunda lengua en un entorno virtual, la adquisición de competencias telemáticas y destrezas asociadas a la competencia lingüística que promovieran la

participación activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje. También propuso que el proceso de evaluación de una segunda lengua en EVA debía enfocarse en un tipo de evaluación más autónoma.

Según los estudios realizados los estudiantes consideraron que la didáctica basada en herramientas 2.0 en EVA era participativa, comunicativa, creativa, útil y funcional para el desarrollo de habilidades lingüísticas en segundas lenguas. Con respecto a su utilidad en los procesos evaluadores, la mayoría consideró, que fomentaba la coevaluación, autoevaluación, evaluación continua, evaluación por competencias y evaluación sumativa.

La adquisición de segundas lenguas en EVA implicaría no solo la adquisición de destrezas en esta, sino también aquellas relacionadas con competencias telemáticas que promuevan la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Respecto a la evaluación, ésta debería enfocarse de una forma más autónoma. Los proyectos o trabajos individuales o grupales basados en herramientas 2.0 tendrían que contener análisis, reflexión, autoevaluación y coevaluación de los participantes que les permitiera seguir aprendiendo la lengua fuera del contexto formal.

5.3.3. Las TIC y la optimización del tiempo

De igual manera, al usar las TIC en los procesos evaluativos, los estudiantes mejoran sus desempeños y los docentes invierten menos tiempo en obtener los resultados de las evaluaciones. Así lo destacó Valderruten & Ramos (2014) en su investigación llevada a cabo en el departamento de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Educación y el Instituto de Idiomas de la Universidad Santiago de Cali, que presentó los resultados obtenidos en la implementación de un sistema inalámbrico de respuesta para evaluar el componente de comprensión auditiva, preguntas

de contenido gramatical y de vocabulario, llevada a cabo en cuatro grupos de estudiantes de inglés nivel 1.

En lo referente a las pruebas cortas y largas, no se observó un efecto significativo en el avance del aprendizaje, tanto en el componente de soporte metodológico teórico, como en el estrictamente evaluativo. En contraste, con relación a los resultados obtenidos en las evaluaciones tradicionales, el sistema inalámbrico de respuesta aportó una serie de beneficios, no solo desde la perspectiva del desempeño de los estudiantes, sino también en aspectos como la rapidez con la cual se obtienen los resultados al terminar las pruebas.

El tipo de práctica usando el sistema inalámbrico de respuesta, permitió la evaluación de la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la comprensión auditiva y la posibilidad de dar realimentación inmediata. Hubo un efecto positivo en la obtención de mejores resultados para las pruebas estandarizadas de competencia y los estudiantes avanzaron en su nivel de inglés.

No obstante, plantear un proceso de evaluación apoyado por TIC, requiere una planeación bien estructurada que prevea posibles inconvenientes en su implementación, como la calidad de las conexiones a internet, actitudes de los participantes, claridad en las indicaciones, entre otras. Dificultades que halló Tomas (2014) en su investigación, aplicada en la Cátedra I de Psicología, Ética y Derechos Humanos, en el marco del proyecto UBATIC durante 2012-2013, a través de la cual, intentó la inserción de un sistema de evaluación online para los estudiantes de la asignatura, por medio de la plataforma Moodle, que requirió la implementación de un proceso de exploración gradual de los recursos posibles de ser utilizados.

El análisis se limitó a la descripción y lectura de los resultados de los dos principales desarrollos realizados con los estudiantes con la intención de replazar la evaluación presencial

tradicional, por una en línea. El documento constó de dos etapas y resultados. La primera etapa se denominó: planificación, preparación de plataforma y confección del examen, y consistió en establecer un primer contacto con los estudiantes, llevar a cabo el registro e inscripción en el Aula Virtual en NING. También, se hizo la diagramación y confección del examen en Moodle, para lo cual fue necesario el establecimiento de un modelo de examen mediante el diseño de un esquema fijo, el montaje de una encuesta de preguntas y ejercicios subidos a la plataforma que concordaran con el esquema de examen expuesto, y una base de preguntas en trece categorías que se mezclaban aleatoriamente cada vez que un nuevo estudiante ingresaba a la prueba para prevenir la posibilidad de fraude. En la segunda etapa, se aplicó un “ejercicio preliminar”, sin calificación, que diera la oportunidad de tener una idea de posibles dificultades no previstas en la realización de una ejercitación en línea, en el contexto del curso en Moodle, como preparación para la presentación del examen.

Luego de la implementación de la evaluación online se aplicó una encuesta sobre el desarrollo de la misma por medio de preguntas cerradas para indagar acerca de las dificultades presentadas durante su desarrollo. Algunos de los problemas se relacionaron con la caída del sistema, disgusto con la modalidad virtual, dificultad en la comprensión de las indicaciones, como también: incomodidad por no poder justificar, dificultad con la instancia de revisión de examen, disconformidad con problemáticas de copia (advertencia sobre posibles resoluciones colectivas del examen, difusión de respuestas por foros-grupos de redes sociales, otros), discrepancia con el tiempo disponible para el examen.

Por otra parte, Mendoza (2016) en su investigación llevada a cabo en la Universidad de La Sabana – Colombia, con docentes de la misma universidad y a través de la teoría fundamentada,

detectó carencias en las habilidades de los docentes para llevar a cabo actividades de evaluación y realimentación con apoyo de las TIC.

Su objetivo, identificar los factores determinantes para el éxito de un ambiente virtual de aprendizaje que contribuyera a la formación de docentes en el diseño e incorporación de actividades de evaluación y realimentación con apoyo de las TIC, para así promover el desarrollo de la competencia en informática educativa.

Se pudo concluir que existen factores que determinan el éxito de un AVA que contribuya a la formación docente en el diseño e incorporación de actividades de evaluación y realimentación con apoyo de las TIC. Estos se dividen en factores necesarios para lograr la participación en el AVA y factores necesarios para que sea eficaz. En el primer grupo se concluyó que todos los participantes en su autoevaluación final o en la entrevista de cierre expresaron que conocían la importancia de incorporar las TIC en su trabajo. En el segundo grupo se encontró que los factores “percepción de la utilidad de la materia aprender en la vida”, “percepción de la contribución del uso de las TIC para la eficiencia del proceso educativo” y “la autodisciplina de los participantes” se hacen necesarios para el éxito de un AVA.

Como aportes de la investigación: los participantes expresaron entusiasmo por haber encontrado elementos novedosos como las rúbricas, la búsqueda en la red, etc., así como la posibilidad de poder seguir incorporando las TIC en su trabajo. Para el investigador los aprendizajes adquiridos están conformados por: la reafirmación de continuar trabajando como docente en la universidad, la revisión de literatura relevante para el proyecto y para el trabajo como docente, la mejora de la eficiencia para la búsqueda y evaluación de información, el diseño de rúbricas, los conocimientos nuevos de herramientas TIC asociados a la investigación cualitativa y a la práctica docente. Cabe resaltar que para la implementación de una evaluación

en línea se deben tener en cuenta distintos factores que facilitan o dificultan el proceso y que pueden evitarse si se hace una buena planeación, elaboración e implementación de la experiencia evaluativa tomando en consideración los resultados obtenidos de esta investigación.

Como se pudo observar a lo largo del rastreo de literatura sobre evaluación y su implementación a través de las TIC, son muchos los beneficios para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, ya que agiliza la entrega de resultados, fortalece los procesos de evaluación, permite a los docentes llevar a cabo un registro de los avances y dificultades de los estudiantes, realizar una realimentación y permite a los estudiantes participar activamente en sus procesos académicos. Sin embargo, no hay estudios que evidencien los beneficios que la evaluación formativa combinada con enfoques como bottom-up o estrategias metacognitivas podrían brindar para fortalecer la comprensión auditiva en inglés.

6. Marco teórico

6.1. Fundamento teórico

Para Sanders & Gernsbacher (2004), la comprensión es un proceso de construcción de estructuras que relaciona la lengua con conceptos en la memoria y referentes en el mundo real de forma coherente y relevante. Por lo tanto el objetivo inicial de la comprensión es la construcción lógica de representaciones mentales de los conceptos, que se logra cuando la nueva información se relaciona con otra existente previamente. Para que esto suceda es necesario que la nueva información sea relevante, de lo contrario la atención del oyente se cambia por una nueva estructura.

Por lo anterior, el presente proyecto de investigación, centrado en la evaluación y la comprensión auditiva en inglés (listening), ha tomado como fundamentos teóricos las teorías

cognitivistas y del procesamiento de la información y los procesos de adquisición de una segunda lengua.

6.2. Cognitivismo

El cognitivismo es una teoría centrada en la comprensión y percepción humana, el pensamiento y la memoria. Para esta teoría los estudiantes son procesadores de información activos y atribuye un papel crucial al conocimiento y la perspectiva de como ellos afronten el proceso de aprendizaje (Gagné, 1970). Así mismo, esta teoría resalta que el conocimiento no solo es adquirido, sino que se crea con base en los aprendizajes previos, se organiza a través de estructuras mentales y se perfecciona con la automatización. Por otra parte, destaca la necesidad de la metacognición, la motivación, la integración social y el contexto. Evalúa además de los conocimientos básicos, la aplicación que se haga de ellos, la solución de problemas y el pensamiento crítico (Bruning, Schraw, & Norby, 2012). Además, es una aproximación para la cual el aprendizaje es un proceso mental activo de adquisición, recuerdo y uso de conocimientos (Woolfolk, 1999). Carretero (2004), afirma:

En este sentido, creemos que en términos generales puede hablarse, cuando menos, de dos sentidos del término cognitivo. A saber, la psicología cognitiva como estudio específico de los llamados procesos intelectuales de mayor o menor complejidad —percepción, atención, memoria, lenguaje y razonamiento— y la psicología cognitiva como orientación general para estudiar otros muchos aspectos del comportamiento de los seres humanos. (p.76)

6.3. Teorías del procesamiento de la información

Las teorías del procesamiento de la información se refieren al modo en que las personas prestan atención a los eventos que ocurren en el ambiente, codifican la información que deben

aprender, la relacionan con los conocimientos previos, acumulan el conocimiento nuevo en la memoria y lo recuperan a medida que lo necesitan (Shuell, 1986).

Algunos de estos procesos son semejantes a los que puede desarrollar una computadora, ya que el computador puede ingresar información, transformarla, almacenarla y recuperarla desde la memoria, etc. (Moya, 1997). Además, ejecuta operaciones que permiten cambiar la forma y contenido, lo que involucra, una adquisición y representación o codificación de la información, almacenamiento y cuando sea necesario, su recuperación (Woolfolk, 1999).

El procesamiento de la información inicia cuando el oído, la vista o el tacto perciben un estímulo ya sea visual o auditivo. La información es recibida por el registro sensorial adecuado, manteniéndola unos segundos, luego a través de la percepción da significado al estímulo y relaciona la nueva información con la ya conocida. Esta información es enviada del registro sensorial a la memoria de corto plazo (MCP) o memoria de trabajo (MT). Mientras la nueva información se encuentra en la MT, se activa el conocimiento relacionado con esta información localizado en la memoria a largo plazo o memoria permanente para integrarlo a la nueva información (Schunk, 2012). La memoria de largo plazo (MLP) es considerada como un almacén donde permanece guardada y en orden toda la información que se ha acumulado a lo largo de la vida. Aquí se encuentra codificada la información que se necesita para reconocer personas y objetos o desarrollar actividades cotidianas (Bruning, Schraw, & Norby, 2012). Posee una capacidad ilimitada de almacenamiento, conserva la información tanto semántica o de significado como superficial por mucho tiempo. Aunque habitualmente permanece inactiva, se activa de acuerdo con las necesidades de información (Moya, 1997). Según Bruning et al. (2012) el modelo funciona como un organizador conformado por una memoria sensorial que identifica y procesa la información, luego pasa a la memoria de corto plazo en donde se le asigna significado

y por último si la información es relevante, entonces es almacenada en la memoria de largo plazo hasta cuando necesite ser recuperada.

Dicho proceso de recuperación funciona de la misma forma en que el perceptor actúa en la percepción visual. Los procesos de codificación y almacenamiento se aplican a todas las experiencias a lo largo de la vida, quedando reunidas en el cerebro. Como resultado se dispone de una gran cantidad de información sobre el pasado. Sin embargo, el proceso crítico en el recuerdo es la recuperación, la capacidad de acceder a la información guardada sobre las experiencias del pasado hace que esas experiencias se tornen consientes. Sin este proceso no hay recuerdo. Aunque codificar y almacenar son condiciones necesarias para recordar, los procesos de recuperación son cruciales para convertir los trazos del pasado en experiencias mentales consientes (Roediger, 2000).

Para llevar a cabo este proceso, los estímulos del ambiente son recibidos a través de los órganos de los sentidos, cada uno de ellos tiene su propio registro el cual retiene la información por un instante en la misma forma en que es recibida, si se recibe en forma de audio se retiene en esta forma, al igual que si se recibe por el sentido de la vista, se retiene en forma visual. Después de este tiempo, que son fracciones de segundo, solo cierta información es transferida a la MT (memoria de trabajo) para ser procesada; el resto de la información se borra y es reemplazada por estímulos nuevos (Neisser, 2014). Por su parte, Bruning et al. (2012) afirma:

La memoria sensorial es un sistema que retiene estímulos brevemente en registros sensoriales, de modo que los análisis perceptivos puedan realizarse antes de que se pierda la información.

El primer paso de este proceso es la percepción, que nos permite detectar estímulos perceptivos entrantes dedicándoles atención. El siguiente paso es el reconocimiento de patrones, que nos permite asociar la información perceptiva con un patrón reconocible. Una

vez que se perciben y se reconocen los estímulos, se trasladan a la memoria a corto plazo para un procesamiento adicional (p.21).

Cuando solo se presta atención a ciertos estímulos y se ignoran otros, se lleva a cabo una selección de la información que será procesada. La información del ambiente se guarda por un corto tiempo en un sistema sensorial y en función de sus características físicas, una parte de la información se filtra y se procesa. No sucede lo mismo con la información considerada no relevante. La atención por lo tanto es selectiva, es decir, no todos los mensajes se procesan posteriormente Broadbent (como se citó en Schunk, 2012). Según Treisman (como se citó en Schunk, 2012), algunas veces la atención se centra en varios estímulos los cuales reciben indistintamente un bajo nivel de procesamiento. En otros momentos el enfoque se dirige a un estímulo en particular que exige más uso de recursos cognitivos. Lo que significa que este estímulo se considera más relevante que los demás a los que se atiende y solo después de que se han puesto a prueba las características físicas y contenido de la información, se selecciona la que se va a tener en cuenta. Pese a que todos los estímulos son procesados, la atención actúa para seleccionar la respuesta adecuada de acuerdo con el objetivo del comportamiento. En ocasiones, o incluso con frecuencia, pueden existir varias respuestas posibles, pero solo una cumple con los requerimientos de la actuación (Styles, 2005). Por su parte, Norman (como se citó en Schunk, 2012), formuló que no hay unos estímulos que se atiendan más que otros, sino que todos se atienden lo suficiente de manera que activen la MLP (Memoria de Largo plazo). Dependiendo del grado de activación se escoge un estímulo al cual se le presta más atención de acuerdo con el contexto.

La atención es el combustible de la mente. Pensar en la atención como una especie de combustible mental revela que hay tres maneras de mejorar el aprendizaje: incrementar la

cantidad de atención que uno dispone, reducir la cantidad de atención que cada tarea consume, o dedicar cuidadosamente la limitada atención que uno dispone a la información más importante que uno necesita aprender (Bruning et al., 2012, p. 25).

6.4. Fases de aprendizaje

Schunk, D. (2012), basado en la teoría de Gagné agrupa las fases del aprendizaje en tres categorías:

- **Preparación para el aprendizaje:** contiene actividades introductorias. Cuando los estudiantes están prestando atención, se concentran en estímulos relacionados con el material por aprender (audiovisuales, materiales escritos, conductas modeladas por los docentes). Las expectativas los orientan a las metas (aprender una habilidad motora, aprender a reducir fracciones). En la recuperación de información significativa de la MLP, los estudiantes activan las partes importantes del tema que estudian.
- **La adquisición y desempeño:** son las fases principales del aprendizaje. Por medio de la percepción selectiva las características relevantes del estímulo son reconocidas por los registros sensoriales y luego transferidas a la memoria de trabajo (MT). Luego, el nuevo conocimiento se traslada a la memoria de largo plazo (MLP) por medio de una codificación semántica. En la fase de recuperación y respuesta los estudiantes demuestran que aprendieron cuando dan respuesta a una pregunta según la información recuperada de la memoria. El reforzamiento permite por medio de la retroalimentación, confirmar la claridad de las respuestas de los estudiantes y si es necesario realizar correcciones.
- **La transferencia del aprendizaje:** contiene las claves de recuperación y de generalización. Las claves de recuperación brindan a los estudiantes señales de que sus

conocimientos previos son aplicables a la nueva situación. Cuando se brinda a los estudiantes la oportunidad de ejercitar sus habilidades en diferentes circunstancias y con contenidos distintos se aumenta la generalización.

6.5. Comprensión auditiva

Con frecuencia la comprensión se considera como la finalidad de la escucha, la principal prioridad del oyente. La comprensión es una construcción estructurada, que asocia la lengua a conceptos en la memoria y la relaciona con el mundo real de tal forma que apunte a encontrar coherencia y relevancia. El objetivo inicial de la comprensión es construir representaciones mentales coherentes de conceptos. Quienes comprenden (oyentes, lectores u observadores) construyen una estructura de comprensión elaborando un mapa en el cual los conceptos encajarán. Mientras escuchan ellos ubican los conceptos que representan y la nueva información en ese mapa figurado. Pero solo lo pueden hacer si la nueva información se relaciona con aquella existente previamente en la estructura (Sanders & Gernsbacher, 2004).

La escucha es principalmente una actividad cognitiva que involucra la activación y modificación de conceptos en la mente del oyente. El conocimiento conceptual que el oyente brinda a la comprensión del texto necesita ser coordinada de manera que le permita activarla eficiente y continuamente para llegar a una comprensión auditiva aceptable del *input* (Rost, 2011).

En un proceso de comprensión de un texto, los conocimientos de la lengua, los saberes previos y el contexto son necesarios para extraer el significado, lo que implica que el procesamiento de la información y la atención se centren en el *input* y que haya cierta cantidad de análisis y decodificación. En segundo lugar, mientras la nueva información se procesa, se actúa sobre la base de un conocimiento existente o un esquema recuperado de la memoria a largo

plazo. Por último, la habilidad de procesar discursos de una manera exitosa depende de qué tanta información se procese de forma rápida. Estos tres principios de la cognición, son fundamentales y tienen implicaciones en los procesos de escucha tanto en la lengua materna como en una segunda lengua (Long & Doughty, 2009). Identificar el contexto y los conocimientos que trae el estudiante es importante para el desarrollo de estrategias de aprendizaje que contribuyan a la adquisición de una segunda lengua. Con esta información se pueden crear actividades ajustadas a sus necesidades y nivel real de desempeño, y cuyo requerimiento no genere una carga cognitiva que bloquee el proceso de aprendizaje, lo que implica que las tareas propuestas sean comprensibles. Según Krashen (como se citó en Vásquez & Hueso, 1988),

Los seres humanos únicamente adquieren el lenguaje mediante la comprensión de mensajes o cuando reciben input comprensible. Por lo cual, somos capaces de entender el lenguaje -sin tener una base teórica de gramática adquirida- con la ayuda del contexto, el cual incluye información extralingüística, nuestro conocimiento del mundo y la competencia adquirida previamente (p.53).

Por otra parte, para entender la naturaleza de los procesos de escucha también se necesita considerar ciertas características del lenguaje hablado, dado que el discurso verbal es muy diferente al escrito y estas diferencias pueden sumar un número de dimensiones de cómo se procesa este discurso. Es muy frecuente que el discurso hablado “golpee” al oyente de una segunda lengua por ser muy rápido, aunque los rangos del discurso varíen considerablemente. También se ha considerado que el discurso hablado tiene una estructura lineal comparado con la estructura jerárquica del discurso escrito (Richards, 2008).

Otras características del lenguaje hablado a tener en cuenta son, el agrupamiento que consiste en romper el discurso en grupos más pequeños de palabras; la redundancia o repeticiones que

ayudan al oyente a procesar significado ofreciendo más tiempo e información extra; formas reducidas que pueden ser fonológicas, sintácticas o pragmáticas; variables de actuación como dudas, falsos comienzos y pausas etc.; lenguaje coloquial como las expresiones idiomáticas y conocimiento cultural; tasa de entrega relacionada con la velocidad del discurso del hablante; el acento, ritmo y entonación que tienen que ver con las características prosódicas del inglés y la interacción (Brown, 1994).

Brown & Yule (1983) sugieren que hay cuatro grupos de factores que pueden afectar la escucha y están relacionados con el hablante (número de personas, velocidad con la que hablan y tipo de acento); el oyente (su rol, el nivel de respuesta requerida y el interés individual en el tema); el contenido (gramatical, vocabulario, estructura de la información y los conocimientos previos); ayudas (imágenes, diagramas u otras ayudas audiovisuales que complementen el texto).

Además de los principios y características mencionadas anteriormente, es importante establecer la distinción entre dos procesos cognitivos que entran en juego en la comprensión, como son los procesos ascendentes o *bottom-up* y los descendentes, *top-down*. El *bottom-up* implica la segmentación de una corriente de sonidos en unidades significativas para interpretar el mensaje. En este proceso los oyentes construyen significado gradualmente de los fonemas a las palabras hasta unidades de significado más grandes, como las oraciones. Este componente de la escucha o proceso de decodificación, asume que el proceso de comprensión empieza con información en la corriente de sonido con una contribución mínima de información extraída de los conocimientos previos del mundo por parte del oyente. Por otra parte, el *top-down* implica la aplicación del contexto y los saberes previos en la interpretación de los mensajes. Los oyentes usan su conocimiento del contexto del evento o el tema de escucha para activar un marco de referencia conceptual en la comprensión del mensaje. Visto como una interpretación del mensaje

este proceso cognitivo asume que la comprensión empieza con las expectativas del oyente acerca de la información en el texto y su subsecuente aplicación de recursos apropiados del conocimiento para la comprensión de la corriente de sonido. El grado de uso por parte de los oyentes de alguno de estos procesos, depende de su intención en la escucha (Vandegrift & Goh, 2012).

Según Richards (2008), la escucha como comprensión se basa en suponer que su función principal en el aprendizaje de una segunda lengua, es facilitar la comprensión del discurso hablado. Dicha comprensión involucra un proceso ascendente (bottom-up) y uno descendente (top-down). El primero usa el input como base para la interpretación del mensaje. Los datos recibidos son analizados como niveles de organización sucesivos: sonidos, palabras, cláusulas, oraciones y texto hasta llegar al significado, en el cual el conocimiento gramatical sirve para calcular la relación entre elementos de oraciones. El proceso descendente se refiere al uso del conocimiento del contexto para entender el significado del mensaje. Mientras el proceso ascendente va del lenguaje al significado, el descendente va del significado al lenguaje.

Hasta hace relativamente muy poco tiempo se suponía que la mayoría de los errores en la comprensión auditiva eran causados por que los estudiantes mal interpretaban las palabras aisladas – un fracaso del proceso ascendente. Sin embargo, investigaciones recientes sugieren que a menudo el enfoque descendente es el que causa errores en las tareas auditivas (Wilson, 2008).

6.6. Discriminación auditiva

La discriminación auditiva es la habilidad de un emisor para reconocer unidades fonéticas y fonológicas perceptivamente en la lengua oral. Cuando el estudiante reconoce y diferencia un

sonido o un fonema dentro de un entorno indica que su proceso de discriminación auditiva es correcto (Cervantes, 1997).

El conocimiento fonológico es necesario en la comprensión auditiva para poder segmentar el mensaje en sus sonidos componentes. Este conocimiento comprende los fonemas, la unidad de sonido más pequeña; acento, que consiste en la aplicación de una fuerza mayor a una sílaba en una palabra u oración; entonación, formación de patrones de sonido que ocurre cuando la gente sube y baja el tono de su voz; asimilación, proceso fonológico en el que cambia el sonido de un discurso y elisión que consiste en la omisión de un sonido o los sonidos en el habla (Flowerdew & Miller, 2005).

Según Rost M. (2011) el concepto de una palabra en el lenguaje hablado puede ser entendido mejor como parte de una jerarquía fonológica. Las dos principales tareas sincrónicas del oyente en el reconocimiento de palabras son (1) identificar palabras y frases léxicas y (2) activar el conocimiento asociado con esas palabras y frases.

Los siguientes son los procesos para el reconocimiento de palabras:

- Las palabras se reconocen a través de la interacción del sonido.
- El habla se procesa principalmente de forma secuencial, palabra por palabra.
- El reconocimiento de una palabra logra dos objetivos 1) localizar el inicio de la palabra siguiente y 2) proporcionar restricciones sintácticas y semánticas que se utilizan para predecir una cantidad de palabras siguientes.
- A las palabras se accede por varias pistas 1) los sonidos que comienzan la palabra y 2) acento léxico.
- El habla se procesa en parte retrospectivamente, por el oyente que mantiene formas de palabras no reconocidas durante unos segundos en un bucle fonológico en la Memoria a Corto

Plazo (MCP) mientras se procesan las señales subsiguientes Baddeley y Larsen 2007 (como se citó en Rost M., 2011).

- Se ha reconocido una palabra cuando el análisis de su estructura acústica elimina a todos los candidatos excepto uno - en otras palabras, cuando el oyente identifica el candidato más probable o más relevante.

En la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras es relevante la capacidad de discriminación auditiva en la medida en que ésta está intensamente condicionada por el sistema fonológico de la lengua materna del aprendiente. Es decir, cuando el aprendiente de nivel principiante escucha los sonidos de la lengua extranjera, tiende a clasificarlos según las categorías del sistema fonológico de su primera lengua (Cervantes, 1997).

6.7. Estrategias metacognitivas

Según Vandegrift & Goh (2012) la metacognición es la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento o "cognición" y, por extensión, pensar en cómo se procesa la información para una variedad de propósitos y cómo se hace. Es la capacidad de detenerse en lo que ocupa la mente en un momento particular en el tiempo para analizar y evaluar lo que se está pensando. Los estudiantes que participan en el nivel metacognitivo adquieren un sentido de agencia a medida que gradualmente obtienen un mayor control de su aprendizaje a través de pasos efectivos en la resolución de problemas y comprenden más de lo que se está aprendiendo.

Las estrategias metacognitivas se refieren a los procedimientos pedagógicos que permiten a los estudiantes aumentar la conciencia del proceso de escucha, desarrollando un mejor conocimiento metacognitivo sobre ellos mismos como oyentes, la naturaleza, las exigencias y estrategias de la audición. Al mismo tiempo, los alumnos también aprenden a planificar, controlar y evaluar sus esfuerzos de comprensión y el progreso de su desarrollo general de esta

habilidad. Permite a los estudiantes aprender a oír mejor mientras toman medidas para autorregular su aprendizaje. Cuando se integran con tareas auditivas bien planificadas, las actividades metacognitivas pueden ser una forma efectiva de mejorar el dominio de la audición y la motivación del alumno. Se refiere a métodos pedagógicos que aumentan la conciencia del estudiante sobre el proceso de escucha que implica: (1) planificación de la actividad; (2) monitoreo de la comprensión; (3) resolución de problemas de comprensión; y (4) evaluación del enfoque y los resultados (Vandegrift & Goh, 2012).

La fase de planificación prepara a los estudiantes para ser proactivos en sus esfuerzos de escucha, los alumnos deciden qué escuchar y establecen las condiciones necesarias para hacerlo, prestando atención al significado (Wilson J. , 2008). Esta etapa ayuda a los alumnos a prepararse para lo que van a escuchar, por lo general implica la activación de esquemas para ayudar a los estudiantes a predecir el contenido del pasaje de comprensión auditiva. A medida que monitorean su comprensión y enfrentan dificultades, los oyentes deben ajustar su enfoque al texto o activar estrategias específicas. Por último, los oyentes evalúan la efectividad del enfoque adoptado y las decisiones tomadas durante el proceso de escucha después de terminadas las actividades (Vandegrift & Goh, 2012).

6.8. Evaluación educativa

La evaluación ha evolucionado en cuanto a su conceptualización y han sido diferentes las funciones que se le han dado dependiendo de la época y las necesidades. Empezó a ser usada como instrumento de medición del conocimiento, luego como logro de objetivos de conocimiento, evaluación de la totalidad del sistema educativo, valoración de cambios ocurridos a los alumnos, valoración a los programas y métodos, evaluación cualitativa y cuantitativa, evaluación formativa, diferenciada e integrada. Actualmente, la evaluación educativa se ha

convertido en el eje que integra, soporta y fortalece de los procesos de enseñanza aprendizaje (Castillo & Cabrerizo, 2010)

La evaluación desde una perspectiva educativa es una forma de conocer y relacionarse con la realidad. Tiene como objetivo generar cambios y para lograrlo parte de una recolección de datos que servirán para emitir juicios de valor sobre los cuales se tomarán decisiones orientadas a la mejora en los procesos de aprendizaje del sujeto, objeto o intervención evaluada (Mateo, 2000). A su vez, cumple una función social y una pedagógica. La primera pretende informar del avance del aprendizaje tanto a los estudiantes como a sus padres y determinar quiénes han adquirido los conocimientos necesarios al final de un proceso.

Por lo tanto, esta función es de carácter social, ya que constata y/o certifica la adquisición de unos conocimientos al final de una unidad de trabajo. Necesariamente se inserta al término de un período de formación o de un curso del que se quiere hacer el balance. Las decisiones que se toman se limitan a la comunicación de los progresos realizados al mismo alumno y/o a sus padres, o a la certificación de las competencias del estudiante para sus futuras actividades escolares o profesionales. (Jorba & Sanmartí, 1994, p.10)

Su función pedagógica por otro lado, aporta información útil para realizar los ajustes necesarios a los procesos de enseñanza aprendizaje y mejorar la calidad de estos (Jorba & Casellas, 1997).

Se inserta en el proceso de formación, ya sea inicialmente, durante o al final de este proceso, pero siempre con la finalidad de mejorar el aprendizaje cuando todavía se está a tiempo. Las decisiones que se toman son de carácter estrictamente pedagógico, pues está enfocada básicamente a regular, en el sentido de adecuar, las condiciones de dicho aprendizaje. (Jorba & Sanmartí, 1994, p.10)

Para llevar a cabo estos ajustes es importante entender la estructura previa requerida para lograr los aprendizajes. La evaluación diagnóstica, para este fin permite al docente ajustar su proceso de enseñanza partiendo de la situación real del estudiante, descubrir las fortalezas, errores y dificultades. Muy relacionada con la anterior, la evaluación continua facilita implementar estrategias adecuadas para despertar y mantener la motivación, detectar errores a medida que vayan ocurriendo tanto por el docente como por el estudiante y da las pautas para saber hasta qué momento mantener los andamiajes o mediación y en qué momento quitarlos (Bonvecchio & Maggioni, 2004).

6.9. Evaluación formativa

Según Casanova (1997), la evaluación formativa consiste en la valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje, para la cual se hace necesaria la obtención rigurosa de datos con los cuales se obtiene información del desarrollo de las actividades a evaluar y poder tomar decisiones inmediatamente, con el fin de corregir y mejorar el proceso que se está evaluando. La actividad de evaluación debe desarrollarse a la par con las actividades de enseñanza, de forma continua y no al final; permitiendo en el momento que surjan las dificultades hacer uso de las estrategias adecuadas para superarlas.

Por su parte, para Díaz & Hernández (2002), ésta forma de evaluación debe realizarse en conexión con los procesos de enseñanza aprendizaje y considerarse como una parte moderadora del proceso, su función es estrictamente pedagógica y se debe usar para adaptar o ajustar las estrategias de enseñanza, tiene una función reguladora que procura la detección de las dificultades para regularlo.

Según Allal (como se citó en Jorba & Casellas, 1997), desde el punto de vista del cognitivismo, el interés de la evaluación formativa se centra en entender el funcionamiento

cognitivo del estudiante cuando se enfrenta a una tarea determinada. Se busca obtener información sobre las representaciones mentales y las estrategias utilizadas para alcanzar un resultado. Al mismo tiempo, los errores son objeto de estudio debido a que revelan la naturaleza de las representaciones o de las estrategias que el estudiante elaboró. Así como los errores son objeto de estudio, también es importante realzar los aspectos del aprendizaje en los que el estudiante ha sobresalido ya que con esto se refuerza el aprendizaje. La información obtenida debe aprovecharse y ser usada para realimentar los procesos formativos de los estudiantes.

La evaluación formativa resalta la regulación en la acción pedagógica, se interesa más en el proceso que en los resultados. Las calificaciones no son el fin, porque no miden todos los conocimientos adquiridos en el desarrollo de un proceso (Jorba & Casellas, 1997).

Allal (1988) distingue tres formas de regulación. La primera es la regulación interactiva integrada directamente en la situación de aprendizaje, permitiendo implementar los ajustes a las actividades teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes; es el efecto inmediato de la interacción entre el docente y el estudiante y de éste con el contenido. La segunda es la regulación retroactiva es el programa de refuerzo que se lleva a cabo después de una evaluación puntual de una secuencia de enseñanza aprendizaje y se elabora teniendo en cuenta el contenido desarrollado durante esa secuencia, con el objetivo de ayudar a los estudiantes a superar las dificultades o corregir los errores presentados en la evaluación. Por último, la regulación proactiva son actividades orientadas a la consolidación y profundización de las capacidades de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la evaluación se usa como estrategia para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según Chappuis (2009), la evaluación formativa no es un instrumento o un evento, sino una colección de prácticas que tienen como característica común el conducir a una acción que mejora

el aprendizaje. No es el instrumento lo que le da el carácter formativo, sino el uso que se haga con la información recogida por diferentes medios para hacer ajustes a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se considera generalmente, que estos ajustes corresponden exclusivamente al docente, ya que es quien descubre las dificultades y fortalezas en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, las analiza y propone actividades de regulación. No obstante, es el estudiante el único que puede corregir sus errores al darse cuenta de la causa de estos y tomar decisiones de cambio de acuerdo a sus necesidades. Por lo tanto, el docente debe involucrar al estudiante como parte activa del proceso de evaluación. No basta solo con que corrija los errores y dé las opciones o respuestas correctas, sino que debe proponer al estudiante actividades para que se evalúe, permitiéndole aprender de sus errores (Sanmarti, 2007).

Para resumir, desde un enfoque formativo, la evaluación tiene dos características principales que son la finalidad y el momento. Su finalidad es la de ayudar a los estudiantes a mejorar sus procesos de aprendizaje, buscando el alcance de los logros. No se espera hasta el final para detectar las dificultades y busca la calidad en los aprendizajes. Con respecto al momento, como está integrado al proceso de enseñanza y aprendizaje, no se limita a certificar con una nota un determinado resultado, en consecuencia, no hay un momento específico sino muchos o los que sean necesarios y posibles para que los estudiantes alcancen sus logros (Morales, 2009).

Hablar de evaluación integrada o continua, no implica necesariamente que haya que hacer exámenes todos los días, pero si con cierta frecuencia, para que favorezcan el aprendizaje. Por otra parte, no toda evaluación es un examen obligatoriamente. Según Morales (2009), existen además modos sencillos de evaluación formativa:

- Preguntas orales a toda la clase.

- Test objetivos breves.
- One minute paper.
- Trabajos en pequeños grupos en la misma clase.
- Uso de las posibilidades de las nuevas tecnologías.

En contraste, la evaluación sumativa se usa para dar un valor a un proceso terminado con realizaciones o logros cumplidos, teniendo en cuenta el producto final, haciendo una distinción entre resultados positivos y negativos basándose en los productos finales. No hay en esta función interés de mejorar los procesos académicos de forma inmediata, su intención es exclusivamente dar un juicio definitivo.

En cuanto a la temporalización, se lleva a cabo en un momento concreto o puntual y contribuye a la toma de decisiones (Casanova, 1997). Es una recolección de información después de terminado un proceso de aprendizaje, Para verificar la integración de conocimientos y “maduración” de contenidos, cuya meta es determinar la acreditación y promoción (Bonvecchio & Maggioni, 2004). Según Jorba & Casellas(1997) cumple también una función social y de cierta manera formativa,

Básicamente tiene una función social de asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del sistema. Pero también puede tener una función formativa de saber si los alumnos han adquirido los comportamientos terminales previstos por el profesor y, en consecuencia, si tienen los prerrequisitos necesarios para los aprendizajes posteriores; o bien determinar aquellos aspectos que deberían modificarse en una repetición posterior de la misma secuencia de enseñanza-aprendizaje (p. 25).

6.10. Tipos de evaluación

Según el momento de aplicación se denomina inicial o puntual, procesual o final.

La evaluación diagnóstica inicial tiene como objetivo establecer la situación real de cada estudiante antes de comenzar un proceso de enseñanza aprendizaje y se considera un paso obligado en el diseño de un curso, porque permite la modificación de las estrategias en una secuencia didáctica y ajustar las actividades a las necesidades y dificultades de los estudiantes. Esta contextualización sobre los saberes previos del estudiante proporciona información para llevar a cabo la adecuación de los procesos de enseñanza (Castillo & Cabrerizo, 2010).

Por su parte la evaluación diagnóstica puntual se realiza para identificar saberes, actitudes y habilidades que tiene el estudiante antes de iniciar un nuevo tema o secuencia didáctica (Díaz & Hernández, 2002). Los datos recogidos facilitan al docente conocer el grado de alcance de conocimientos, saberes previos, actitudes y representaciones (Jorba & Casellas, 1997).

Si no depende de un momento específico se llama procesual y consiste en la valoración continua de los aprendizajes de los estudiantes y la enseñanza de los docentes por medio de la recolección de datos y el análisis de los mismos para llevar a cabo una toma de decisión oportuna e inmediata mientras se está desarrollando el proceso, para guiarlo e ir haciendo ajustes (Jorba & Casellas, 1997).

También puede realizarse al terminar un proceso de enseñanza y aprendizaje, que puede referirse al fin de un ciclo, curso, período académico o sesión de clase. Supone un momento de análisis y reflexión sobre los logros alcanzados luego de un periodo de tiempo establecido para el desarrollo de las actividades de aprendizaje planteadas. En este momento se comprueban los resultados del proceso, pero no por esto tiene que ser denominada sumativa, aunque puede cumplir las dos funciones formativa-sumativa. Cumple una función formativa cuando se usa para

seguir adecuando los procesos de enseñanza a la situación de aprendizaje, al permitir entregar una realimentación al estudiante sobre su proceso de aprendizaje y al docente sobre las estrategias usadas, ya que según la información conseguida tomará decisiones para mejorar su enseñanza. Su función sumativa hace referencia a que puede ser utilizada en la toma de decisiones sobre los logros alcanzados por los estudiantes, grado de aprovechamiento y consecución de los objetivos de aprendizaje propuestos por el docente (Casanova, 1997).

Según las personas que participen o lleven a cabo el proceso evaluativo este se clasifica en autoevaluación: implementada para que el estudiante evalúe sus propias acciones o actitudes. Debe desarrollarse continuamente, de manera rigurosa y siguiendo pautas claras, evitando así que los estudiantes sean subjetivos a la hora de evaluarse, para que de esta forma aprendan a valorar los logros alcanzados (Casanova, 1997). Esta autorregulación brinda la oportunidad de ser autónomos y elaborar un modelo propio y particular de acción que genera motivación en el estudiante ya que éste se vuelve un protagonista de su propio aprendizaje y le obliga a asumir una mayor responsabilidad en sus acciones. Este tipo de evaluación considera al estudiante agente activo de su proceso evaluativo y responsable en promover su participación en el proceso (Castillo & Cabrerizo, 2010).

La coevaluación por su parte, consiste en la evaluación de una actividad o un trabajo de manera conjunta entre pares para evaluar aspectos relacionados con los procesos de aprendizaje. Permite que los estudiantes tomen conciencia de sus avances y dificultades tanto individuales como grupales, desarrollando en ellos desempeños sociales a nivel convivencial, de solidaridad, sociabilidad, respeto mutuo y contribuyen a que asuman actitudes críticas frente a los demás (Castillo & Cabrerizo, 2010). Por su parte la heteroevaluación se desarrolla cuando una persona

evalúa a otra. Es llevada a cabo generalmente por el profesor a sus estudiantes. Conlleva un alto grado de responsabilidad. Según Casanova (1997),

Es un proceso importante dentro de la enseñanza ..., rico por los datos y posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone el enjuiciar las actuaciones de otras personas, más aún cuando éstas se encuentran en momentos evolutivos delicados en los que un juicio equívoco, "injusto", poco sopesado..., puede crear actitudes de rechazo (hacia el estudio, hacia la sociedad) en ese niño, adolescente o joven que se educa. (p. 89)

6.11. El feedback o realimentación en la evaluación formativa

Según Brookhart (2008) la realimentación es un componente importante en el proceso de evaluación formativa, porque brinda tanto a los docentes como a los estudiantes información acerca de los procesos de aprendizaje. Si el feedback se implementa adecuadamente puede ser muy útil, debido a que involucra factores cognitivos y motivacionales al mismo tiempo. Por una parte, ofrece a los estudiantes lo que necesitan para entender en qué parte de su proceso se encuentran y lo que deben hacer para continuar (factor cognitivo) y por otro lado genera en ellos una sensación de control sobre su propio aprendizaje (factor motivacional). También facilita la interacción docente y estudiante y entre los mismos estudiantes, de manera que se puedan aclarar dudas en el proceso. Clarifica los criterios de evaluación, haciendo evidente lo que se espera de los estudiantes, cuáles son los objetivos del aprendizaje y el nivel de exigencia. Esta realimentación es eficaz en la medida en que la información retornada sea clara y específica y que se brinde a los estudiantes la oportunidad de repetir su trabajo o hacer uno nuevo (Morales, 2009).

Usado adecuadamente, un buen proceso de realimentación contribuye a un aprendizaje autónomo, ya que a partir de la reflexión sobre la evaluación se fomenta en los estudiantes la

toma de conciencia respecto a sus avances, fortaleza y dificultades en su proceso de aprendizaje. Además, resulta primordial para regular el esfuerzo, aumentar la atención sobre las actividades que lo permitan y orientar los procesos de enseñanza de manera inteligente y apropiada (Mateo, 2000).

Para Hattie & Timperley (2007) el feedback se relaciona con tres preguntas principales: ¿A dónde voy?, ¿cómo voy? y ¿hacia dónde voy?, las cuales abordan las dimensiones de la alimentación, la retroalimentación y el avance. Un aspecto crítico de la retroalimentación es la información que se les da a los estudiantes y a sus maestros sobre el logro de las metas de aprendizaje relacionadas con la tarea o el desempeño. Los juicios pueden ser directos, comparativo, sociales o relacionado con el trabajo. Por otra parte, implica que el docente brinde información relativa a una tarea o meta de rendimiento, a menudo en relación con algún estándar esperado, a un rendimiento previo, y, o al éxito o al fracaso en una parte específica de la tarea. La retroalimentación es efectiva cuando consiste en información sobre el progreso, y, o sobre cómo proceder. El poder de la retroalimentación puede utilizarse para abordar mayores posibilidades que conducen al aprendizaje. Estos pueden incluir desafíos mejorados, más autorregulación sobre el proceso de aprendizaje, mayor fluidez y automaticidad, más estrategias y procesos para trabajar en las tareas, una comprensión más profunda y más información sobre lo que es y lo que no se entiende.

Para llevar a cabo un feedback efectivo, las estrategias varían de acuerdo con el tiempo, la cantidad, la forma y la audiencia como se muestra en el siguiente cuadro:

Feedback Strategies Can Vary In . . .	In These Ways . . .	Recommendations for Good Feedback
Timing	<ul style="list-style-type: none"> • When given • How often 	<ul style="list-style-type: none"> • Provide immediate feedback for knowledge of facts (right/wrong). • Delay feedback slightly for more comprehensive reviews of student thinking and processing. • Never delay feedback beyond when it would make a difference to students. • Provide feedback as often as is practical, for all major assignments.
Amount	<ul style="list-style-type: none"> • How many points made • How much about each point 	<ul style="list-style-type: none"> • Prioritize—pick the most important points. • Choose points that relate to major learning goals. • Consider the student's developmental level.
Mode	<ul style="list-style-type: none"> • Oral • Written • Visual/demonstration 	<ul style="list-style-type: none"> • Select the best mode for the message. Would a comment in passing the student's desk suffice? Is a conference needed? • Interactive feedback (talking with the student) is best when possible. • Give written feedback on written work or on assignment cover sheets. • Use demonstration if "how to do something" is an issue or if the student needs an example.
Audience	<ul style="list-style-type: none"> • Individual • Group/class 	<ul style="list-style-type: none"> • Individual feedback says, "The teacher values my learning." • Group/class feedback works if most of the class missed the same concept on an assignment, which presents an opportunity for reteaching.

Figura 2: Estrategias de retroalimentación. Recuperado de Brookhart (2008).

El propósito de dar retroalimentación inmediata o un poco retrasada, es el de ayudar a los estudiantes a escucharla y usarla. La retroalimentación debe darse mientras los estudiantes aún son conscientes del tema, la tarea o el desempeño en el que se está trabajando. Necesita hacerse mientras todavía piensan en la meta de aprendizaje, es decir, algo por lo cual todavía se están esforzando, no algo que ya se hizo. Especialmente tiene que darse mientras todavía tienen alguna razón para trabajar en el objetivo de aprendizaje. Juzgar la cantidad correcta de comentarios para dar requiere: 1) conocimiento profundo y consideración del tema en general y su objetivo de

aprendizaje, 2) los avances previstos para esos temas u objetivos y 3) los estudiantes individualmente. La retroalimentación se puede entregar de forma escrita, oral o por medio de demostraciones.

La retroalimentación funciona mejor cuando se realiza según las necesidades grupales o individuales de los estudiantes. Esto quiere decir que los comentarios sobre el desarrollo del trabajo de un estudiante en particular, funciona mejor si se dirigen al estudiante de forma individual, en términos que el alumno pueda entender. Ese simple hecho es eficaz en sí mismo porque, además de la explicación brindada, le demuestra al estudiante que usted se preocupa por su progreso. Si el mismo mensaje beneficia a un grupo de estudiantes, proporcionar retroalimentación a la clase o grupo puede ahorrar tiempo y también servir como una clase de revisión. Si se hace la retroalimentación con toda la clase cuando solo una parte necesita los comentarios, se puede valer de los estudiantes que han dominado el concepto para ayudar a aclarar las temáticas o contenidos.

Hattie & Timperley (2007) distinguen cuatro niveles de retroalimentación:

- Retroalimentación sobre la tarea
- Retroalimentación sobre el proceso de la tarea
- Retroalimentación sobre la autorregulación
- Retroalimentación sobre el yo como persona

La retroalimentación sobre la tarea incluye información sobre errores, sobre la profundidad o la calidad del trabajo, la necesidad de ampliar la información o sobre la pulcritud y el formato de la misma. La retroalimentación sobre el proceso brinda a los estudiantes información sobre cómo se acercó a la tarea, información sobre la relación entre lo que hicieron y la calidad de su desempeño, y la información sobre posibles alternativas o estrategias que también serían útiles.

La autorregulación es el proceso que los estudiantes usan para monitorear y controlar su propio aprendizaje. Puede llevar a los estudiantes a buscar, aceptar y actuar según la información de la retroalimentación o a no hacer nada. Los comentarios sobre la persona generalmente no son una buena idea, por dos razones. En primer lugar, no contiene información que pueda usarse para aprender más, entonces no es formativo. En segundo lugar, la retroalimentación sobre la persona puede contribuir a que los estudiantes creen que la inteligencia es fija. Esto implica que el logro está más allá del control del estudiante. En contraste, la retroalimentación sobre los procesos que usan los estudiantes para hacer su trabajo fomenta la creencia de que el logro se relaciona con estrategias específicas, tipos específicos de esfuerzo que están bajo el control del estudiante y no con la habilidad innata.

6.12. Las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje

El proceso de enseñanza y aprendizaje involucra a estudiantes y profesores. Para que se desarrolle, es necesario que los participantes del proceso se comprometan de manera activa en su desarrollo. Implica por parte del docente la implementación de estrategias de enseñanza innovadoras y motivantes, que despierten en los estudiantes el deseo por aprender, además de ajustarse a sus necesidades, contexto y épocas. Al hablar de época hay que ser conscientes que la forma de enseñar y aprender va cambiando en la medida en que el acceso a la información sea más fácil (De Benito, 2000). Si la información que antes pertenecía únicamente al docente, ahora está al alcance de un celular, una tableta o un computador, entonces ¿cuál debe ser el rol del docente? Nos encontramos ahora ante una situación a la cual no somos ajenos. Por esta razón es necesario que veamos el uso de las nuevas tecnologías como un aliado que pueda complementar los procesos de enseñanza y aprendizaje y no como un “enemigo” que nos pueda desplazar (Monlodo, 2007). Al respecto Tizón (2008) afirma:

Las tecnologías constituyen un medio como jamás haya existido que ofrecen un acceso instantáneo a la información. A cada uno le toca enriquecer y construir su saber a partir de esa información y a la educación proporcionar las bases para que esto se produzca. Para que estas tecnologías estén verdaderamente al servicio de la enseñanza y del aprendizaje y contribuyan a la formación de los ciudadanos y los trabajadores que necesita esta sociedad, tal penetración tecnológica debe estar acompañada de una evolución pedagógica. Las nuevas tecnologías exigen un cambio de rol en el profesor y en el alumno. El profesor no puede seguir ejerciendo sus funciones tradicionales basadas en el discurso a la hora de instruir al alumno. (p.18)

El entorno produce estímulos de los cuales depende el proceso de aprendizaje. Estos llegan al sistema nervioso central como información usando los sentidos, a través de los cuales se produce el aprendizaje. Cuando se usan las TIC en este proceso es necesario más de uno de los sentidos, en especial la vista y el oído. Recordar imágenes abstractas o escuchar voces, sonidos y música necesita por lo tanto el sistema de representación visual y auditiva. Con el aprendizaje por medio del uso de las tecnologías aparecen nuevas opciones para crear estrategias de enseñanza y aprendizaje enriquecidas por múltiples y variados mensajes auditivos y visuales que pueden ser regulados por los mismos estudiantes, facilitando de esta manera una interacción flexible y dinámica entre ellos y las TIC. La incorporación de ayudas audiovisuales, puede ayudar al estudiante a percibir, procesar, tomar decisiones sobre la información recibida, desarrollar su potencial, mantenerlo activo, flexible y adaptable al cambio social y tecnológico (Chumipaz, García, Sakiyama, & Sánchez, 2005). Con respecto a la evaluación Tizón (2008) resalta que,

Es necesario destacar que la evaluación informatizada nunca podrá sustituir

completamente a la evaluación tradicional "bis a bis" que mantienen el profesor y el alumno, por el fenómeno conocido como "transferencia" que influye en esa evaluación. Sin embargo, sí es posible que la evaluación informatizada constituya un complemento objetivo de la evaluación cualitativa y además una fuente más de motivación para alumnos que desean experimentar nuevas formas de evaluación. (p. 28)

Por otra parte, el docente debe tener claro lo que quiere que los estudiantes aprendan, y, por lo tanto, desarrollar un proceso de evaluación que les permita usar las TIC como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje. Debe ser una evaluación que, facilite al estudiante la construcción de nuevo conocimiento. En consecuencia, se debe enfocar en valorar el uso que hace el estudiante de las TIC como un recurso de aprendizaje (Castillo & Cabrerizo, 2010).

6.13. Ambiente virtual de aprendizaje

Un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) es un conjunto de herramientas integradas que permiten administrar el aprendizaje en línea, brindando un mecanismo de entrega, seguimiento del estudiante, evaluación y acceso a los recursos. Dillenbourg, Schneider, & Synteta (2002) definen los ambientes virtuales de aprendizaje como espacios de información diseñada, representados e integrados por diversas tecnologías y múltiples enfoques, en donde ocurren interacciones sociales y en los cuales los estudiantes construyen conocimiento.

Según Tobón (2007), los ambientes virtuales de aprendizaje deben considerar componentes pedagógicos relacionados con los agentes del aprendizaje, la razón de la enseñanza, los contenidos, la forma de transmitir el conocimiento, las herramientas, los recursos y la comprobación del aprendizaje.

Salinas (2011), destaca en los ambientes diferentes posibilidades de innovación como son: favorecer la adopción de un modelo de enseñanza centrado en el alumno, extender los límites espacio-temporales del aula presencial, ampliar las oportunidades de comunicación, proponer nuevas estrategias metodológicas, utilizar nuevos recursos didácticos.

Actualmente los usos de los ambientes virtuales se están involucrando con mayor fuerza en el ámbito educativo debido a los avances tecnológicos que hoy están inmersos en la sociedad, estos posibilitan el acceso rápido a la información, a través de diversos recursos tales como, los objetos virtuales, las aplicaciones computacionales, plataformas educativas, entre otros, los cuales prometen mejorar los procesos de enseñanza (Valencia, Huertas, & Baracaldo, 2014).

Para la creación de estos ambientes de aprendizaje conforme a Paredes (2015), se deben tener en cuenta algunos aspectos relevantes: la comunicación, el sujeto y el lenguaje. La comunicación abarca el ámbito cultural de comunicación partiendo de lo local y trascendiendo a lo global; el sujeto que está inmerso en el ambiente virtual creando y transformando ese ámbito; el lenguaje que generalmente es hipertextual e hipermedial, no secuencial y rico en diversidad de símbolos.

Según Coll & Monereo 2008 (como se citó en Valencia et all, 2014), las características principales que se deben tener en cuenta en el momento del diseño de Ambientes de aprendizaje virtual son:

- a) Orientación epistemológica general.
- b) Los modelos psicológicos y educativos de referencia.
- c) El dominio de conocimiento.
- d) el rol del profesor.
- e) El rol del aprendiz.
- f) El nivel de autenticidad de las actividades diseñadas.

Con respecto a los elementos que conforman un ambiente virtual de aprendizaje, se utilizan los mismos elementos independiente de la asignatura para la cual se diseña, el siguiente gráfico ilustra de manera general los elementos más comunes.

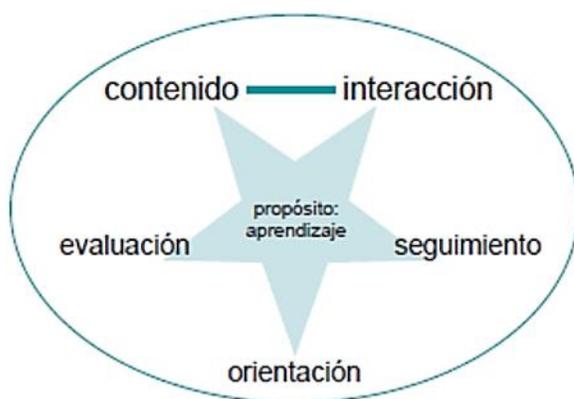


Figura 3. Elementos del ambiente. Recuperado de Barbosa (2004)

El contenido hace referencia al conocimiento aportado por el docente y las herramientas que permiten que el estudiante elabore las actividades y los proyectos propuestos en el EVA, es importante hacer uso de los recursos hipermedia interactivos con el objetivo de despertar mayor interés y motivación en el estudiante; la interacción hace parte de la comunicación entre dos actores que generalmente tienen nivel de aprendizaje diferente, en donde interviene el intercambio de información, la comprensión, la resignificación y la reinterpretación como un proceso de adquirir conocimiento; la evaluación permite hacer explícitos los conocimientos adquiridos por el estudiante, evidenciando las debilidades y fortalezas que pueden ser observadas por los actores involucrados, en donde se realiza un acompañamiento e interacción permanente a través de los ejercicios o evaluaciones, que en ocasiones tienen un control de tiempo para la realización de la actividad; el seguimiento, son aquellas actividades que permiten observar el proceso que lleva cada actor dentro del ambiente, evidenciando el avance en su proceso de aprendizaje; la orientación, hace referencia a los recursos y herramientas que

permiten a todos los actores involucrados en el ambiente virtual a acceder y desplazarse fácilmente por el ambiente de aprendizaje virtual (Barbosa , 2004)

Para Valencia et all (2014) si se cuenta con un diseño completo y eficaz en la realización del ambiente virtual este se convierte en una gran ayuda para el estudiante, ya que proporciona ventajas como:

- a) Los aprendices acceden a la información de la forma que deseen y el número de veces que requieran.
- b) Hay mayor control sobre los contenidos y mejores niveles de interactividad.
- c) Motivan de forma significativa al estudiante hacia el aprendizaje.
- d) Favorecen el seguimiento de metas personales.
- e) Ayudan al aprendiz a construir su propio conocimiento .

Otras ventajas que podemos obtener de los AVA son las siguientes:

a) Permiten la comunicación entre estudiantes y tutores, entre estudiantes y estudiantes o entre grupos de estudiantes a través de chat síncrono (o en tiempo real) y herramientas de debates asincrónicos en línea. Los estudiantes pueden usar estos medios para construir sobre sus conocimientos existentes y crear nuevas ideas a través del debate y la discusión en línea.

b) Los AVA tienen herramientas para la evaluación formativa y sumativa. Los estudiantes pueden usar las autoevaluaciones para una revisión rápida del concepto y una retroalimentación. Los cuestionarios pueden proporcionar una guía tanto para el tutor como para los estudiantes; los resultados pueden resaltar áreas clave que el alumno no ha entendido completamente y que el tutor o el equipo docente pueden luego abordar en sesiones posteriores, en línea o cara a cara. Los comentarios de los tutores provistos en estas herramientas de evaluación son un elemento clave para ayudar a los estudiantes a desarrollar la comprensión de una materia.

c) Hay herramientas que pueden apoyar la colaboración dentro y entre los grupos de estudiantes. Por ejemplo, las instalaciones de carga de archivos en un AVA permiten a los tutores y a los estudiantes compartir recursos moviendo materiales de aprendizaje (artículos, notas, imágenes, archivos de PowerPoint, etc.) al AVA.

Gracias a las ventajas ofrecidas por los EVA, la presente investigación plantea fortalecer la habilidad de comprensión auditiva en el área de inglés a través de un proceso de evaluación formativa apoyada en objetos virtuales que permitan ajustar los recursos didácticos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

7. Ambiente de aprendizaje

7.1. Estructura del ambiente

La siguiente tabla ilustra la estructura que se desarrolla en el ambiente de aprendizaje tomando como base los interrogantes planteados por Tobón (2007), sobre los componentes de un Ambiente Virtual de Aprendizaje.

Tabla 1:

Estructura del ambiente de aprendizaje

Componente pedagógico	Descripción
¿A quién se enseña?	Estudiantes de grado 804 del Colegio Salitre Suba
¿Para qué se enseña?	Fortalecer la habilidad de comprensión auditiva en inglés, a través de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC.
¿Qué se enseña?	Vocabulario básico en inglés

¿Cómo se enseña?	Por medio de una secuencia didáctica que incluye ejercicios prácticos de comprensión auditiva en inglés.
¿Con qué se enseña?	Usando el LMS: Schoology. Software: Hot Potatoes, Ardora, mp3 audio editor. Computadores, internet, audífonos, registros de audio e imágenes.
¿Cómo se determina lo aprendido?	Por medio de actividades de evaluación de desempeño y autoevaluaciones.

Fuente: Elaboración propia

7.2. Objetivo del ambiente

Fortalecer la habilidad de comprensión auditiva en inglés, a través de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC.

7.3. Tipo de conocimiento.

En el ambiente se evalúa el conocimiento declarativo (saber qué) que hace referencia a la competencia relacionada con el conocimiento de datos, hechos y conceptos. Conocimiento que a su vez puede ser factual o conceptual. Basados en la definición que se hace de cada uno de los términos según Pozo (1992) y los objetivos del ambiente de aprendizaje centrado en que los estudiantes identifiquen conceptos y significados. Este conocimiento declarativo corresponde según la taxonomía del autor a un conocimiento factual debido a que las actividades prácticas hacen referencia a datos.

En el ambiente de aprendizaje, se llevó a cabo una técnica de evaluación formal con función formativa, aplicada a los estudiantes continuamente después de cada sesión de clase. Las

evaluaciones de desempeño que se usaron en el ambiente de aprendizaje, permitieron que los estudiantes demostraran el grado de comprensión de los aprendizajes alcanzados (Díaz & Hernández, 2002). La heteroevaluación se realizó a través de ejercicios de comprensión auditiva en la que los estudiantes debían responder una serie de preguntas a partir de un fragmento de audio. Los criterios tomados en cuenta para cada sesión fueron: el trabajo tanto individual como por parejas en las actividades de diagnóstico y de refuerzo, el desempeño en las pruebas y la autoevaluación. La información del trabajo individual y por parejas se recopiló en formato de video y los resultados de la evaluación y autoevaluación a través de la plataforma Schoology.

7.4. Estándares

Los estándares planteados en el ambiente de aprendizaje corresponden a los propuestos para el nivel básico A2.2 de los estándares de competencia de lengua extranjera.

- Comprendo información básica sobre temas relacionados con mis actividades cotidianas y con mi entorno.
- Comprendo preguntas y expresiones orales que se refieren a mí, a mi familia, mis amigos y mi entorno.
- Comprendo mensajes cortos y simples relacionados con mi entorno y mis intereses personales y académicos. (MEN, 2006, p.22).

7.5. Contenidos y habilidades de escucha de las sesiones

Las temáticas y el vocabulario trabajados en el ambiente fueron seleccionadas teniendo en cuenta los logros e indicadores para grado octavo abordados en la malla curricular para el año 2017. Previo a su implementación se realizó un pilotaje con estudiantes de grado 803, para verificar el funcionamiento de la plataforma.

Tabla 2:

Contenidos y habilidades de escucha de cada sesión

Sesión	Tema	Habilidad de escucha
1	Countries	Escuchar información específica
2	Daily routines	Escuchar información específica
3	Occupations	Escuchar información específica
4	Food	Escuchar información específica
5	Animals	Escuchar información específica
6	Other food	Escuchar información específica
7	Feelings	Escuchar información específica
8	Vocabulary review	Escuchar información específica
9	Describing people	Escuchar información específica
10	Clothes	Escuchar información específica

Fuente: Elaboración propia

7.6. Secuencia didáctica

La secuencia didáctica se denominó Listen and learn with ICT. Fue implementada en el Colegio El Salitre de Suba, en la sede A, jornada de la tarde bajo la supervisión del docente investigador, con estudiantes de grado octavo, con una duración de 45 minutos por sesión, durante 10 sesiones. Se tomó como base la competencia lingüística:

Conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas como sistema independiente del valor sociolingüístico y de las funciones pragmáticas, relacionado no solo con el alcance y la calidad de los conocimientos, sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos y su accesibilidad (Consejo de Europa, 2002, p. 13).

Cada unidad didáctica planteaba un nivel de dominio que mediante la práctica de cada actividad permitiera la consolidación de los conocimientos vistos en las clases, según fases de adquisición y desempeño (Schunk, 2012). Para esto se estableció como desempeño esperado en cada sesión: “Reconocer palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas

a sí mismo, a la familia y al entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad”
(Consejo de Europa, 2002, p. 30).

Los estudiantes ingresan a la plataforma, acceden con su usuario y contraseña. Luego ingresan al curso que se ha creado llamado Listen and Learn with ICT, donde se encuentra la siguiente secuencia didáctica.

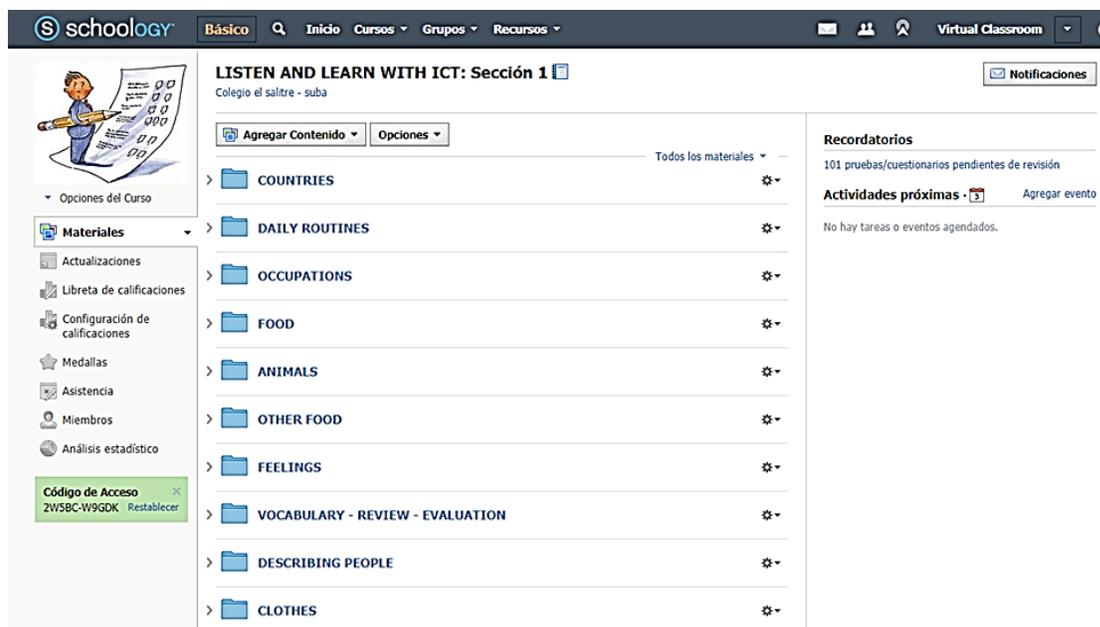


Figura 4. Imagen secuencia didáctica Listen and learn with ICT.

Recuperado de <https://app.schoology.com/course/927579282/materials#folderexpanded=>

7.8. Actividades

Previo al inicio de las sesiones el docente registra a los estudiantes en la plataforma con un código que se genera cuando se crea un curso. Los estudiantes ingresan el código y completan la información solicitada por la plataforma. Luego son dirigidos directamente al sitio del curso al cual se inscribieron.

Cada sesión consta de:

- Instrucciones de la clase.

- Actividad de diagnóstico puntual.
- Actividad de refuerzo 1.
- Actividad de refuerzo 2.
- Actividad de evaluación.
- Actividad de recuperación.
- Actividad de autoevaluación.

LISTEN AND LEARN WITH ICT: Sección 1
FEELINGS

Anterior Siguiente

INSTRUCCIONES DE LA CLASE

ACTIVIDAD DE DIAGNÓSTICO
¡Demuestra que has aprendido hasta hoy !

ACTIVIDAD DE REFUERZO 1 (RELACIONAR SONIDOS CON IMÁGENES)

ACTIVIDAD DE REFUERZO 2 (COMPRENSIÓN ORAL DE FRASES)

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN
¿Que aprendiste hoy?
¡Demuéstralo ahora!

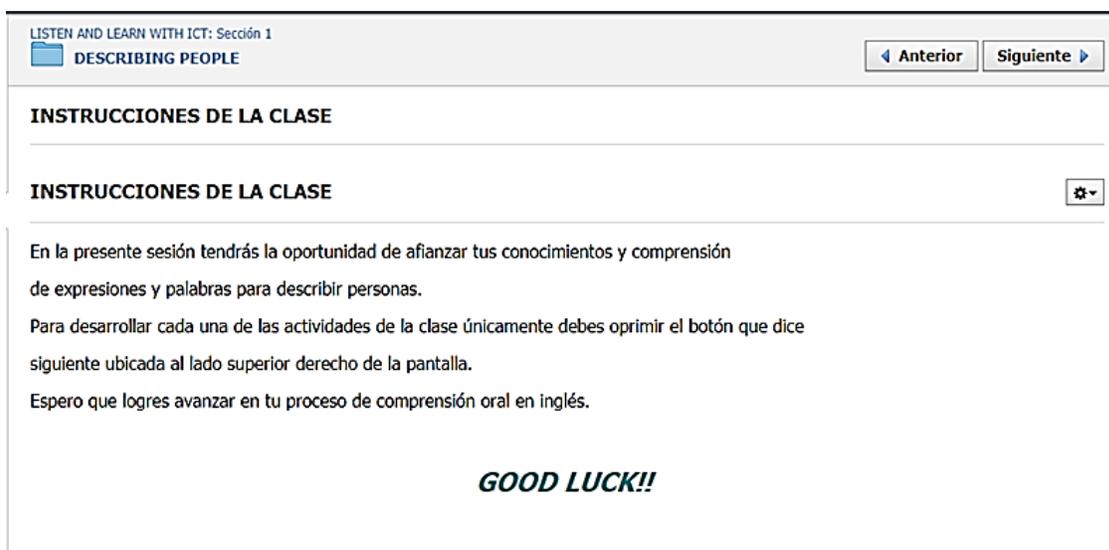
ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN - RECUPERACIÓN
¡Si ya repasaste intentalo de nuevo aquí!

ACTIVIDAD DE AUTOEVALUACIÓN
Reflexionando sobre el desempeño
Cuando los estudiantes reflexionan sobre su actuación, revisan el proceso de su trabajo e identifican lo que dominan y en lo que todavía ...

Figura 5. Imagen componentes de cada sesión.

7.8.1. Instrucciones de la clase.

Es el primer hipervínculo que encuentran en la sesión, en el cual se brindan las indicaciones necesarias para desarrollar las actividades.



The screenshot shows a digital learning interface. At the top, it says 'LISTEN AND LEARN WITH ICT: Sección 1' and 'DESCRIBING PEOPLE'. There are navigation buttons for 'Anterior' and 'Siguiente'. Below this, there are two sections titled 'INSTRUCCIONES DE LA CLASE'. The first section is empty. The second section contains the following text: 'En la presente sesión tendrás la oportunidad de afianzar tus conocimientos y comprensión de expresiones y palabras para describir personas. Para desarrollar cada una de las actividades de la clase únicamente debes oprimir el botón que dice siguiente ubicada al lado superior derecho de la pantalla. Espero que logres avanzar en tu proceso de comprensión oral en inglés.' Below the text, there is a 'GOOD LUCK!!' message and a gear icon in the bottom right corner.

Figura 6. Imagen introducción de la clase.

7.8.2. Actividad de diagnóstico puntual

Las actividades de diagnóstico puntual se elaboraron teniendo como guía los ejercicios de práctica de vocabulario ofrecidos por el consejo británico.

Los estudiantes acceden a la primera actividad que consiste en seleccionar la imagen que corresponda a la palabra escuchada, para esto deben oprimir en el ícono de audio que se encuentra en la parte inferior derecha de la imagen general. El objetivo es identificar los conocimientos previos que tienen sobre el nuevo vocabulario presentado, como también activar los registros sensoriales visual y auditivo. Los estudiantes tienen la oportunidad de realizar la actividad con un límite de tiempo. Para definir el tiempo límite, el docente investigador luego de diseñar cada una de las actividades diagnósticas, realizó pruebas para calcular cuánto tiempo requería para desarrollarlas. Tomando en cuenta el tiempo que demoraba y sabiendo que de acuerdo al diagnóstico inicial realizado a los estudiantes su nivel era básico y que por lo tanto necesitarían mucho más tiempo para responder, el docente estableció para cada actividad un límite máximo de tres minutos. Lapso en el cual los estudiantes podían escuchar los audios varias veces, seleccionar las opciones que consideraban correctas y cambiarlas si fuera necesario.

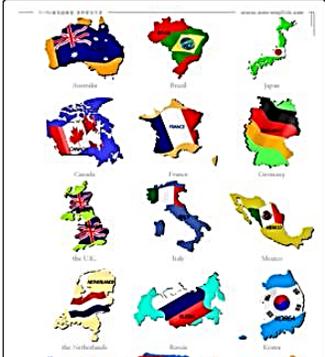
En esta fase el docente es un participante activo del proceso y es el encargado de verificar en qué grado los estudiantes se encuentran respecto a la temática, además de ser quien realiza la realimentación a los estudiantes por medio de la verificación del aprendizaje y la corrección inmediata de la pronunciación de las palabras y frases que se encuentran en los audios.

ACTIVIDAD DE DIAGNÓSTICO 🔍

Listen and click on the correct map.
La siguiente actividad tiene por objetivo saber qué tanto reconoces la pronunciación de diferentes países.

Instrucciones.

1. Para desarrollar la actividad debes escuchar la pronunciación de cada país.
2. Para hacerlo debes oprimir el ícono de audio que se encuentra en la parte inferior derecha de la imagen.
3. Luego seleccionas la imagen que corresponda a la pronunciación.
3. Si te aparece un mensaje que dice **TRY AGAIN**, debes intentar con otra imagen.
4. Cuando aciertes todas los países aparecerá un mensaje en verde que dice **CONGRATULATIONS** y debes avisar a tu profesor.



ACIERTOS:
0/10
PUNTOS:
0/10

Figura 7. Imagen de la sesión 1, del ambiente de aprendizaje, actividad de diagnóstico de países y nacionalidades.

7.8.3. Actividad de refuerzo 1

En este ejercicio de repaso y consolidación, los estudiantes realizan una actividad que requiere concentración, atención y memoria. Los estudiantes deben conformar parejas de palabras que correspondan y se relacionan de acuerdo con su pronunciación, representación gráfica y escritura.

En una serie de flashcards deben encontrar la palabra que se relacione con la imagen. El objetivo es repasar el vocabulario introducido en la primera actividad y consolidar en su memoria de corto plazo, tanto la pronunciación como la escritura de las palabras. Solo cuando el

estudiante logra la puntuación máxima, puede continuar con la siguiente actividad. El docente revisa y da el permiso de seguir adelante con la actividad de refuerzo 2.

ACTIVIDAD DE REFUERZO 1 (RELACIONAR SONIDOS CON IMÁGENES)

Listen and find the pairs.
Instrucciones:
Haga click sobre un cuadro, escuche el audio y encuentre la pareja.
Tiene un límite de tiempo de 3 minutos, luego la actividad se detendrá.
Cuando haya acertado las 8 parejas avise al profesor para poder continuar con la siguiente actividad.
Para volver a jugar presiones la tecla F5

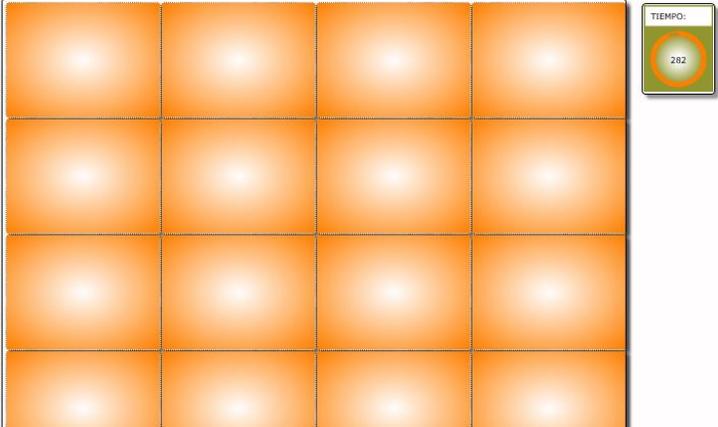


Figura 8. Imagen de la sesión 7, del ambiente de aprendizaje, denominada actividad de refuerzo 1 de feelings.

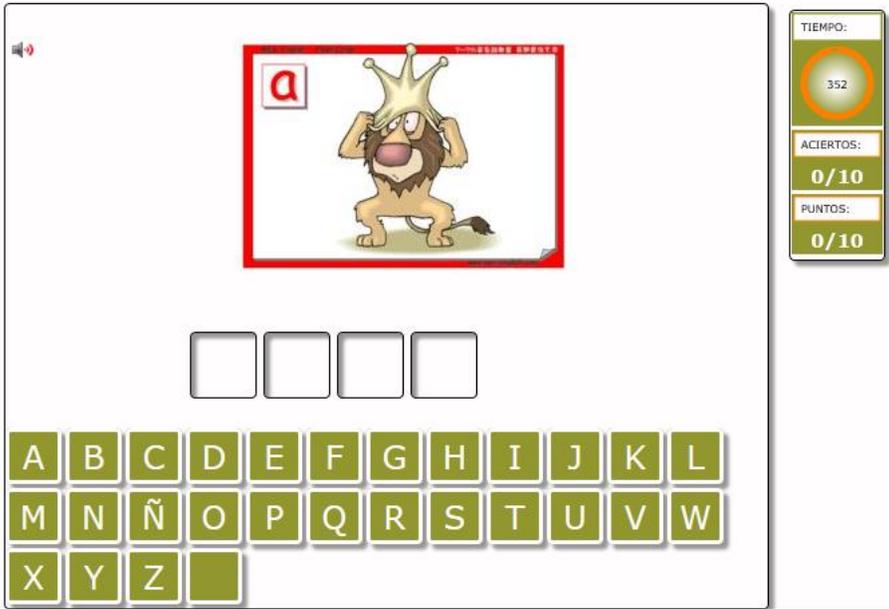
7.8.4. Actividad de refuerzo 2

La actividad consiste en escuchar las palabras y seleccionar las letras que completan cada una de las expresiones. Al igual que la actividad de formar parejas, el estudiante después de haber repasado la pronunciación de las palabras y la forma de escribirlas, debe hacer uso de su memoria para seleccionar las letras que completen la palabra escuchada.

El objetivo del ejercicio es afianzar el conocimiento sobre la forma como se escriben las palabras o frases de cada sesión. Luego de haber completado el ejercicio se indaga al estudiante por su preparación, para presentar la evaluación sobre el tema. Si considera que está listo, entonces continúa con la actividad de valoración de su aprendizaje, sino es así se pide que retome las actividades de repaso para que refuerce sus conocimientos.

ACTIVIDAD DE REFUERZO 2

Listen and choose the correct letters



TIEMPO: 352

ACIERTOS: 0/10

PUNTOS: 0/10

Carlos Manrique

Figura 9. Imagen de la sesión 6, del ambiente de aprendizaje, denominada actividad de refuerzo 2, en el cual se trabajó la temática sobre animales.

7.9. Recursos

7.9.1. Plataforma educativa.

En el diseño del ambiente de aprendizaje se empleó una plataforma educativa como herramienta para su implementación, por lo tanto la modalidad del ambiente se definió como presencial con apoyo de TIC (Area & Adell, 2009).

La plataforma seleccionada para la creación del ambiente de aprendizaje fue Schoology, un sistema de gestión de aprendizaje que permite la producción y entrega de recursos académicos, brinda la posibilidad al administrador de editar y personalizar el ambiente y permite hacer seguimiento de las actividades de aprendizaje propuestas, generar espacios de coevaluación y autoevaluación esenciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Algunas de las características de la plataforma son:

- Interfaz basada en colaboración.
- Herramientas de instructor para la creación y gestión de cursos.
- Plataforma de integración de acceso abierto.
- Aplicaciones Schoology para móviles.
- Funciona en la nube.
- Es gratuito para los profesores.
- Mensajería / E-mail.
- Soporta una amplia variedad de formatos de contenido, incluyendo SCORM 2004.
- Permite grabación de audio y video.
- Se puede personalizar el dominio de los cursos.
- Proporciona estadísticas y reportes de actividad y evaluación.
- Permite enviar notificaciones de tareas a los correos de los estudiantes.
- Cuenta con un muro para publicar comentarios, documentos o enlaces.
- Todos pueden crear discusiones.
- Crear una base de recursos personales reutilizables.

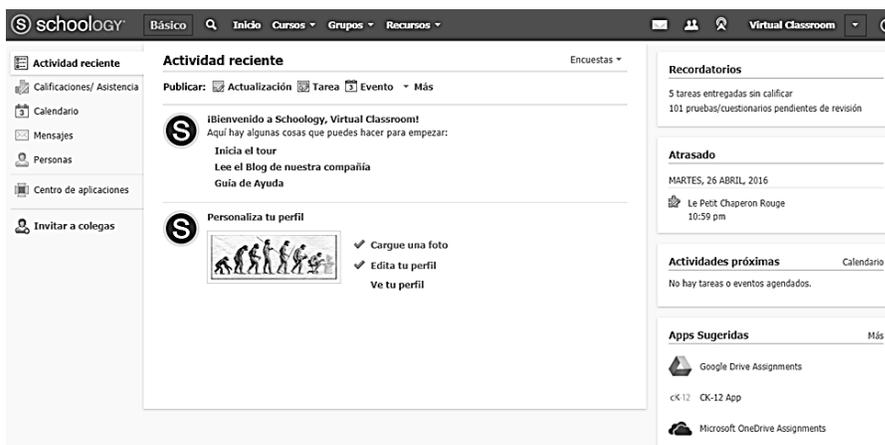


Figura 10. Imagen plataforma schoology.

7.9.2. Software.

Para el diseño de las actividades de diagnóstico y refuerzo se utilizó la herramienta de autor Ardora. Es una herramienta para crear contenidos web por medio de la cual se pueden generar diferentes actividades de una forma sencilla, es de uso libre y se puede descargar de la página del programa.

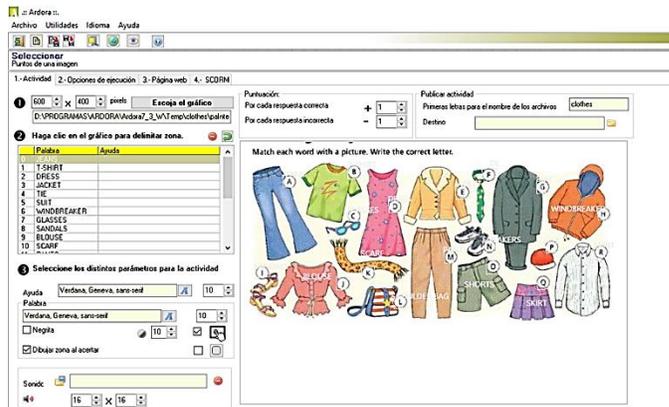


Figura 11. Imagen herramienta de autor Ardora para la selección de imágenes según el audio.

También se usó Hot Potatoes para la generación de actividades de relacionar palabras con sonidos. Hot Potatoes está compuesto por un conjunto de seis herramientas de autor, que permiten elaborar ejercicios interactivos basados en páginas Web.



Figura 12. Imagen herramienta de autor Hot Potatoes para la relación de imágenes según el audio.

Para la edición de los audios se usó el programa mp3 audio editor, un programa que captura, graba, edita y mejora la calidad de cualquier archivo de audio.

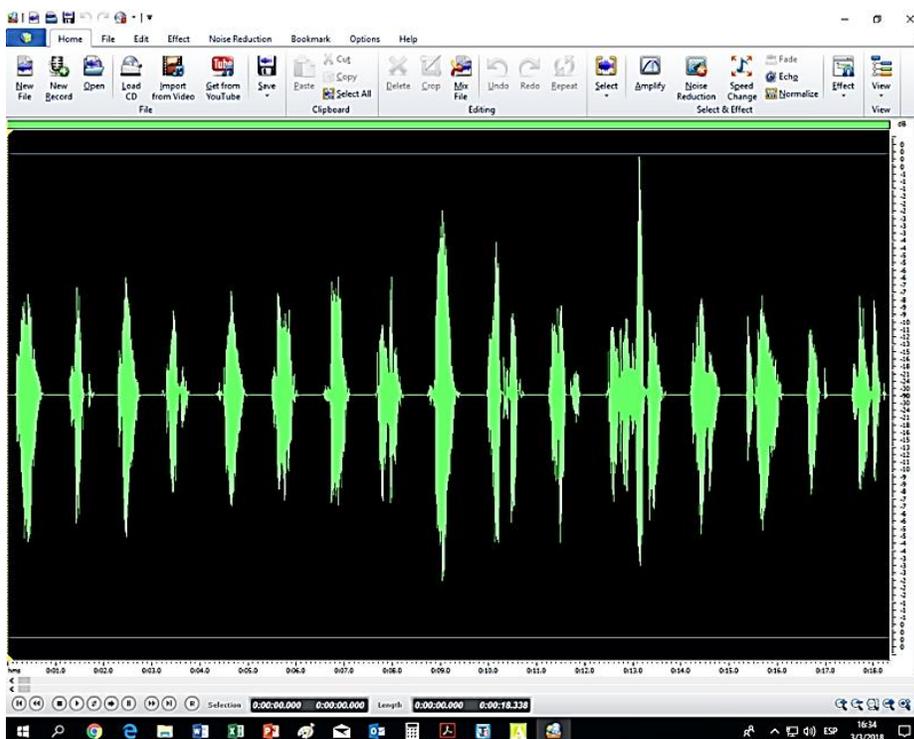
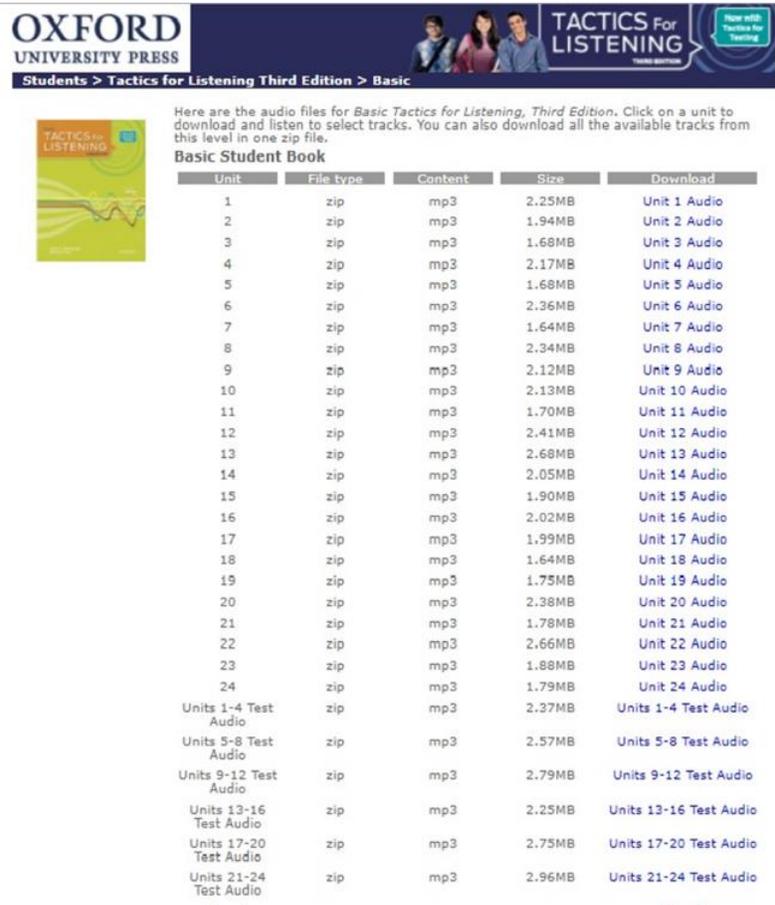


Figura 13. Imagen herramienta de autor mp3 audio editor para la edición de los archivos de audio.

Como guía para la realización de los ejercicios y la adaptación de algunas actividades se usaron los audios del libro *Basic Tactics for listening* de oxford que tienen permiso de uso y adaptación para el salón de clases.



OXFORD UNIVERSITY PRESS

Students > Tactics for Listening Third Edition > Basic

TACTICS For LISTENING

Here are the audio files for *Basic Tactics for Listening, Third Edition*. Click on a unit to download and listen to select tracks. You can also download all the available tracks from this level in one zip file.

Basic Student Book

Unit	File type	Content	Size	Download
1	zip	mp3	2.25MB	Unit 1 Audio
2	zip	mp3	1.94MB	Unit 2 Audio
3	zip	mp3	1.68MB	Unit 3 Audio
4	zip	mp3	2.17MB	Unit 4 Audio
5	zip	mp3	1.68MB	Unit 5 Audio
6	zip	mp3	2.36MB	Unit 6 Audio
7	zip	mp3	1.64MB	Unit 7 Audio
8	zip	mp3	2.34MB	Unit 8 Audio
9	zip	mp3	2.12MB	Unit 9 Audio
10	zip	mp3	2.13MB	Unit 10 Audio
11	zip	mp3	1.70MB	Unit 11 Audio
12	zip	mp3	2.41MB	Unit 12 Audio
13	zip	mp3	2.68MB	Unit 13 Audio
14	zip	mp3	2.05MB	Unit 14 Audio
15	zip	mp3	1.90MB	Unit 15 Audio
16	zip	mp3	2.02MB	Unit 16 Audio
17	zip	mp3	1.99MB	Unit 17 Audio
18	zip	mp3	1.64MB	Unit 18 Audio
19	zip	mp3	1.75MB	Unit 19 Audio
20	zip	mp3	2.38MB	Unit 20 Audio
21	zip	mp3	1.78MB	Unit 21 Audio
22	zip	mp3	2.66MB	Unit 22 Audio
23	zip	mp3	1.88MB	Unit 23 Audio
24	zip	mp3	1.79MB	Unit 24 Audio
Units 1-4 Test Audio	zip	mp3	2.37MB	Units 1-4 Test Audio
Units 5-8 Test Audio	zip	mp3	2.57MB	Units 5-8 Test Audio
Units 9-12 Test Audio	zip	mp3	2.79MB	Units 9-12 Test Audio
Units 13-16 Test Audio	zip	mp3	2.25MB	Units 13-16 Test Audio
Units 17-20 Test Audio	zip	mp3	2.75MB	Units 17-20 Test Audio
Units 21-24 Test Audio	zip	mp3	2.96MB	Units 21-24 Test Audio

Figura 14. Imagen sitio de descarga de los archivos de audio.

Las actividades estaban orientadas a ejercicios de comprensión auditiva cortos con un lenguaje básico que tienen en cuenta los saberes previos del estudiante con base en la teoría del input comprensivo para la adquisición de una segunda lengua (Krashen, 1985).

7.9.3. Infraestructura.

Para la implementación del ambiente se necesitó:

- Conexión a internet para que las actividades pudieran ser desarrolladas por los estudiantes de forma simultánea.

- Audífonos: para escuchar los ejercicios de audio y evitar ruidos externos que pudieran interferir en las pruebas.
- Computadores para cada estudiante.
- Registros de audio, imágenes para asociar los sonidos y su representación gráfica.

7.10. Evaluación

La evaluación que se plantea en el ambiente de aprendizaje para cada sesión consta de dos partes: asociación imagen-sonido y escritura. La primera parte consta de preguntas de selección múltiple. El estudiante escucha la pronunciación de una palabra del vocabulario trabajado en clase y selecciona la respuesta correcta entre tres (3) opciones A, B o C. La segunda parte consiste en una serie de preguntas de completar información. El objetivo es llevar a cabo una recolección de datos para corroborar si el estudiante ha logrado adquirir nuevo conocimiento a través de las diferentes actividades propuestas y en qué nivel de desempeño se encuentra.

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

Preguntas Configuración Vista previa Resultados Comentarios

Preguntas 1-7 de 7 | Página 1 de 1

Pregunta 1

People are trying on clothes in a department store. Listen and match.

Cada persona tiene un problema con sus prendas de vestir.

Relacione las conversaciones con las imágenes.

Ubique el cursor en el número de la columna a y escriba la letra de la imagen que corresponda a la conversación.

Columna A	Columna B
1. 	a. 
2. 	b. 
3. 	
4. 	
5. 	
6. 	

Figura 15. Imagen de la sesión número 10, del ambiente de aprendizaje, denominada actividad de evaluación – clothes.

7.10.1. Actividad de autoevaluación.

El estudiante como parte del proceso debe ser consciente de sus fortalezas y debilidades. Por lo tanto, necesita aprender a valorar sus avances en el proceso e identificar de qué manera o qué estrategias debe continuar trabajando para mejorar su proceso de aprendizaje. Es así como en las actividades de autoevaluación se indagaba al estudiante por su proceso durante las actividades desarrolladas y se le pide que dé una valoración estimada de su progreso con base en una serie de preguntas sobre lo que aprendió, lo que le pareció difícil etc.

ACTIVIDAD DE AUTOEVALUACIÓN

Reflexionando sobre el desempeño

Cuando los estudiantes reflexionan sobre su actuación, revisan el proceso de su trabajo e identifican lo que dominan y en lo que todavía necesitan centrarse, son más conscientes de sus avances, logros y dificultades.

Su autoevaluación contribuirá al mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje en esta asignatura.

Responda la siguiente encuesta de autoevaluación de forma seria y clara.

Gracias.
Carlos Manrique

**Autoevaluación de mi aprendizaje
- DESCRIBING PEOPLE**

La presente encuesta tiene por objetivo brindarle a la posibilidad de participar en su proceso de evaluación por medio de la valoración de su trabajo.

***Obligatorio**

¿Cuál era mi nivel de conocimiento sobre el tema antes de presentar la actividad diagnóstica y por qué? *

Tu respuesta

Figura 16. Imagen de la sesión 9, del ambiente de aprendizaje, denominada actividad de autoevaluación.

8. Metodología

8.1. Método

El presente estudio es una investigación cualitativa cuyo fin es comprender e interpretar la experiencia de los estudiantes expuestos a un proceso de evaluación formativa y dar cuenta de su relevancia y limitaciones como estrategia en el fortalecimiento de la comprensión auditiva del

idioma inglés. Se adoptó este método de investigación ya que su interés es cualificar y describir fenómenos sociales a partir de rasgos determinantes (Bernal, 2010).

Es así como la práctica pedagógica realizada en el Colegio Salitre Suba, aportó información concerniente a los comportamientos, los aprendizajes y los resultados de las prácticas provenientes de los estudiantes, la cual se sistematizó y analizó con el objetivo de responder a la pregunta de investigación.

8.2. Alcance

Partiendo de la información obtenida a través de la búsqueda y revisión de la literatura relacionada con el tema de investigación y teniendo en cuenta que no se hallaron estudios orientados hacia la implementación de la evaluación formativa de la comprensión auditiva en inglés mediada por TIC, el alcance del presente estudio es de tipo exploratorio, en el cual se analizan los problemas que surgen al efectuar un tipo de evaluación en la cual los estudiantes tienen la oportunidad de hacer uso de estrategias metacognitivas en su proceso de aprendizaje y además se sugieren afirmaciones para llevar a cabo una investigación más completa sobre el tema (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

8.3. Diseño

Para comprender mejor la realidad educativa planteada en el presente proyecto se decidió seguir el diseño de *estudio de caso*, siendo este un método de investigación ampliamente utilizado en investigación cualitativa, por su carácter descriptivo y de análisis de unidades sociales o entidades educativas únicas (Yin , 2003) porque estudia las particularidades y complejidad de un caso singular para comprender su actividad en contextos concretos (Stake, 2007).

En este estudio esa entidad o caso singular se refiere a las dificultades de comprensión auditiva en el idioma inglés en los estudiantes de grado octavo del Colegio el Salitre Suba para ello se tuvieron en cuenta los componentes propuestos por Yin (2003),

1. Las preguntas de un estudio;
 2. Sus proposiciones, si las hay;
 3. Su unidad (es) de análisis;
 4. La lógica que une los datos a las proposiciones; y
 5. Los criterios para interpretar los hallazgos.
- La pregunta de un estudio: la forma de la pregunta -en términos de "quién", "qué", "dónde", "cómo" y "por qué" - proporciona una pista importante con respecto al método más relevante de investigación que se utilizará. El método de estudio de caso es más apropiado para las preguntas de "cómo" y "por qué", por lo que su tarea inicial es aclarar con precisión la naturaleza de sus preguntas de estudio al respecto.
 - Proposiciones: cada proposición dirige la atención hacia algo que debe examinarse dentro del alcance del estudio.
 - Unidad de Análisis: está relacionado con el problema fundamental de definir qué es el "caso", un problema que ha ocupado a muchos investigadores desde el inicio de los estudios de casos.
 - Criterios para interpretar los hallazgos de un estudio: los análisis estadísticos ofrecen algunos criterios explícitos para tales interpretaciones. Sin embargo, muchos análisis de casos de estudio no se basarán en el uso de estadísticas y por lo tanto llama la atención sobre otras formas de pensar acerca de tales criterios. Estos componentes prevén los pasos de análisis de datos en el caso de estudio de investigación.

Aunque el estado actual de la técnica no proporciona una guía detallada sobre los dos últimos componentes, el diseño completo de la investigación debe indicar qué datos se deben recopilar, tal como lo indican las preguntas de un estudio, sus proposiciones y sus unidades de análisis. El diseño también debe decirle qué se debe hacer después de que se hayan recopilado los datos, tal como lo indica la lógica que vincula los datos con las proposiciones y los criterios para interpretar los hallazgos.

8.4. Población y Muestra

La población objetivo de la investigación, estuvo conformada por los estudiantes del grado octavo de educación básica secundaria de la sede A, jornada tarde, del colegio el Salitre Suba IED, ubicado en el cerro la conejera en la ciudad de Bogotá. Con base en este grupo, se implementó el ambiente de aprendizaje Listen and learn with ICT para fortalecer la comprensión auditiva en inglés. Las edades de los estudiantes participantes estuvieron comprendidas entre los 13 y 15 años de edad y su estrato socioeconómico entre el 1 y el 3.

Para la selección de la muestra se tuvo en cuenta que: a) un proceso de investigación de tipo cualitativo no se centra en seleccionar muestras representativas, ni en establecer generalizaciones sino en un análisis cualitativo de un individuo o una situación (Ruiz, 2012), b) la muestra es la parte de la población seleccionada para obtener la información y sobre la cual se hará la medición y observación (Bernal, 2010). Por lo tanto, la selección del grupo para el presente estudio se realizó teniendo en cuenta las características del muestreo intencional (Ruiz, 2012), no probalístico y por conveniencia (Hernández et al., 2014).

Teniendo en cuenta lo anterior, se seleccionaron 10 estudiantes que cursaban el grado 804 en el año 2017 como muestra para el análisis de los resultados, debido a que el investigador tenía dos sesiones de clase de inglés por semana con ellos, estaban en el rango de edad entre trece a

quince años y tenían un nivel de inglés básico. Se socializó el objetivo de la investigación y se envió a los padres un consentimiento informado sobre su participación en la investigación, haciéndoles claridad que la participación de sus hijos en el estudio era voluntaria y no incidiría negativamente en los desempeños del periodo (Anexo 8).

8.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las estrategias de recolección de datos se van dando según las características de los participantes, los escenarios y la disponibilidad de tiempo. Para llevar a cabo este proceso, el investigador cualitativo necesita una comprensión completa de la realidad sobre la cual está interesado, requiere una mayor cercanía con la situación y un contacto directo con los participantes (Bisquerra, 2004). Conforme a Aranda & Araujo (2009), las técnicas cualitativas proporcionan ventajas como:

Permiten abordar problemas complejos como son el estudio de creencias, motivaciones o actitudes de la población, posibilitan la participación de individuos con experiencias diversas, la generación de un gran número de ideas de forma rápida, y disminuye el tiempo para la toma de decisiones. (p. 276)

Basados en lo anterior, la recolección de datos del presente estudio se hizo a través de los siguientes técnicas e instrumentos:

- Observación participante. Por medio de la inmersión en el grupo de estudio, se pudieron conocer y comprender de forma directa los comportamientos y actitudes de los estudiantes frente a las actividades desarrolladas en el ambiente de aprendizaje, las cuales fueron registradas en formato de video y transcrita formatos de diario de campo.
- Grupo focal. Permitted identificar tendencias y regularidades, por medio de tres cuestionarios semiestructurados, para indagar y analizar las impresiones y percepciones de los participantes

respecto a la experiencia de ser evaluados en cada sesión por medio del ambiente de aprendizaje (Anexos 4- 6) .

- Pruebas de desempeño: en cada una de las sesiones, las actividades de evaluación se tomaron como pruebas comparativas del nivel de avance de los estudiantes entre una sesión y otra, cada una de las pruebas estaban relacionadas directamente con las temáticas desarrolladas en clase. Además, se aplicó una prueba de repaso en la cual se incluyeron algunas de las actividades trabajadas con el propósito de identificar si se obtuvo algún cambio en el desempeño de los estudiantes respecto a la comprensión auditiva.

Con respecto a la validación de los instrumentos de recolección de información, en primera medida se realizó un proceso de consulta con expertos, mediante el cual se confrontó la validez del instrumento en aspectos relacionados con la legibilidad, claridad y confiabilidad de los datos a recolectar y así, conocer la probabilidad de error en la configuración del instrumento.

Una vez se recibieron los aportes de los expertos, se ajustaron los instrumentos y se adelantó una prueba piloto con estudiantes, a fin de conocer los primeros resultados en la recolección de información que sustenten los posibles hallazgos en la aplicación de los mismos y su relación con el problema de estudio.

8.6. Categorías de análisis

La presentación de los resultados está organizada según las siguientes categorías:

Tabla 3:

Categorías y subcategorías a priori y emergentes

Categorías	Subcategorías	Definición
------------	---------------	------------

Evaluación formativa	Diagnóstico inicial	Establece la situación real del estudiante antes de un proceso de enseñanza.
	Diagnóstico puntual	Identifica saberes, habilidades y actitudes antes de iniciar un nuevo tema.
	Regulación interactiva	Interacción entre el docente-estudiante, estudiante-contenido.
	Evaluación procesual	Valoración continua de los aprendizajes de los estudiantes.
Comprensión auditiva	Conocimiento fonológico	Conocimiento de la pronunciación de los fonemas y las palabras.
	Tempo	Rapidez en la producción del discurso del hablante.
Emergentes	Limitaciones para el docente	Dificultades que conllevan la práctica de una evaluación formativa.
	Actitud para el aprendizaje	Tendencia o predisposición aprendida y más o menos generalizada y afectiva a

	<p>responder de una manera bastante constante y característica, habitualmente positiva o negativamente (a favor o en contra) en referencia a alguna situación, idea, valor, objeto material o clase de tales objetos, o persona o grupo de personas. (Young, 1946)</p>
Dificultades técnicas	<p>Fallas presentadas durante el transcurso de la implementación relacionadas con la conexión a internet, disminución de equipos por falta de mantenimiento.</p>

Fuente: diseño del investigador.

8.7. Documentos primarios

Para facilitar la lectura del análisis llevado a cabo con la herramienta ATLAS.ti, a continuación se relacionan los documentos primarios codificados.

Tabla 4:

Relación de documentos primarios

Identificación del documento	Nombre del documento	Fecha
------------------------------	----------------------	-------

P1	Grupo focal 1	10 de febrero de 2017
P2	Diario de campo - 1	marzo 15 de 2017
P3	Diario de campo - 2	marzo 21 de 2017
P4	Diario de campo - 3	marzo 24 de 2017
P5	Diario de campo - 4	marzo 31 de 2017
P6	Diario de campo - 5	agosto 22 de 2017
P7	Diario de campo - 6	septiembre 26 de 2017
P8	Diario de campo - 7	octubre 17 de 2017
P9	Diario de campo - 8	octubre 23 de 2017
P10	Diario de campo - 9	noviembre 7 de 2017
P11	Diario de campo - 10	noviembre 28 de 2017
P12	Grupo focal 2	19 de abril 2017
P13	Grupo focal 3	noviembre 29 de 2017

Fuente: diseño del investigador

9. Análisis de resultados

El análisis de los datos del estudio se llevó a cabo revisando la información obtenida, teniendo como base las categorías a priori extraídas del objetivo general de la investigación, la incidencia de la evaluación formativa aplicada en un ambiente de aprendizaje mediado por TIC, para fortalecer la comprensión auditiva del idioma inglés, en los estudiantes de octavo grado del colegio Salitre Suba de Bogotá, como también los resultados de la prueba diagnóstica inicial, la observación durante el periodo de la implementación y los grupos focales, con lo cual se llevó a cabo un proceso de triangulación de información. Para la codificación de los documentos se utilizó la herramienta ATLAS.ti, por medio de la cual se llevó a cabo el proceso segmentación y codificación de las unidades de análisis, de acuerdo con las categorías a priori y emergentes.

9.1. Análisis de los resultados de las categorías a-priori relacionados con la evaluación formativa

Las funciones de la evaluación formativa analizadas como categorías a-priori fueron: el diagnóstico inicial y puntual, la evaluación procesual y la regulación, para lo cual antes de iniciar la implementación del ambiente de aprendizaje se aplicó una prueba diagnóstica inicial y en cada una de las sesiones se plantearon, además una serie de actividades diagnósticas puntuales y evaluaciones de desempeño. La actividad de diagnóstico inicial fue desarrollada por los estudiantes de manera individual, mientras que las diagnósticas puntuales fueron realizadas por los estudiantes tanto individualmente como por parejas debido a que durante el transcurso de la implementación la cantidad de equipos fue disminuyendo por falta de mantenimiento. Los ejercicios fueron creados por el docente investigador utilizando la herramienta de autor Ardora y las integradas en la plataforma. Las actividades diagnósticas puntuales en las primeras siete sesiones consistían en escuchar una serie de audios y seleccionar la imagen que correspondiera a las palabras pronunciadas. En las clases 8 a la 10, se cambió el formato de la actividad diagnóstica para que se asemejara más a la evaluación de desempeño. Para tener un registro de los avances en los desempeños de los estudiantes sobre las temáticas abordadas en cada clase, se aplicó de forma procesual una actividad evaluativa que permitiera recolectar datos que contribuyeran al análisis de la categoría a la cual pertenecen.

La información obtenida de los instrumentos se contrastó con los datos obtenidos en los grupos focales y se complementó con las observaciones hechas por el investigador en cada sesión de clase. Este análisis muestra los beneficios y las dificultades que puede presentar la evaluación formativa.

A continuación, se presenta el análisis de las subcategorías a priori respectivas a la evaluación formativa.

9.1.1. Evaluación diagnóstica inicial.

La evaluación diagnóstica inicial facilitó determinar las principales dificultades que presentaban los estudiantes en la comprensión oral del idioma inglés. Por medio de ésta se lograron identificar problemas relacionados con las características de la entrega del mensaje, uno de ellos fue la velocidad en la producción en los discursos de los hablantes, debido a que fue una actividad escucha no recíproca, en la cual los oyentes no tenían oportunidad de participar en las conversaciones (Wilson, 2008). Por lo tanto, los estudiantes no tenían control en la velocidad con la que el hablante pronunciaba las palabras o frases. Según P1 ¿Cuáles son las principales dificultades que tienes para entender cuando alguien te habla en inglés?

Estudiante 5. “Pues digamos, cuando a uno le hablan inglés, digamos si le hablan rápido, uno no entiende casi todas las palabras, porque uno todavía está aprendiendo, y todavía no sabe todo en inglés.”

Otra dificultad detectada estaba asociada a la falta de conocimiento fonológico y semántico sin los cuales la comprensión auditiva se obstaculiza (Flowerdew & Miller, 2005). Si se utiliza un vocabulario especializado y avanzado en las conversaciones o diálogos que se trabajen con los estudiantes en un ejercicio de comprensión auditiva, cuando éste es nuevo o poco familiar para ellos, puede convertirse en una fuente de dificultad. Lo anterior se confirmó en P1 con lo expresado por el Estudiante 5: “muchas veces uno no sabe el vocabulario y tampoco sabe hablar el idioma.”

En la misma línea del estudiante anterior P1: Estudiante 2. “Profe, digamos, a uno le hablan inglés, y uno solo entiende palabras pequeñas, que sean más fáciles, pero uno cuando ya

empiezan a hablar, más seguido, más rápido, y palabras diferentes, uno queda como, ¿me lo puede repetir otra vez?”.

En el lenguaje hablado debido a las limitaciones de la memoria y nuestra predisposición por segmentar y agrupar, seccionamos el discurso en pequeños grupos de palabras, por lo tanto, en los procesos de enseñanza de comprensión auditiva es necesario ayudar a los estudiantes a captar y almacenar grupos de palabras manejables. Se puede presentar el caso que los estudiantes traten de retener una oración o frase completa, o captar todas las palabras en una conversación y no alcancen, por la cantidad de palabras en un mismo mensaje (Brown, 2004).

Al respecto, a la pregunta ¿Qué mejorarías en este tipo de pruebas? de P1: Estudiante 4. “Yo creo que, para mejorar, debería ser como, un poco, así como de más ejercicios, y desde el punto que uno sabe, no comenzar, por ejemplo, comenzar con frases como tan largas, sino como despacio, o sea, desde lo que uno sepa, no como tan avanzado, porque pues en los tiempos anteriores, no nos enseñaron bien”.

El diagnóstico inicial demostró que el nivel de comprensión de inglés de los estudiantes de grado octavo era bastante heterogéneo. Mientras algunos estudiantes estaban familiarizados con la pronunciación y el vocabulario, P1: Estudiante 9. “Pues yo me sentí bien porque eso es como algo nuevo para mí porque el colegio en que yo estaba antes no, pues la profesora si nos hablaba en inglés, pero casi no se le entendía y todo era escrito, y no sabíamos ni, ella todas las clases decía lo mismo, igual no le entendíamos, pero esos audios, que, con los que trabajamos esos, si le pueden ayudar a uno más a aprender inglés que sólo escribir y conjugar oraciones como lo hacíamos antes”, otros sin embargo no habían tenido la oportunidad de escuchar el idioma inglés en clase Según P1: ¿Cuáles son las principales dificultades que tienes para entender cuando alguien te habla en inglés?

Estudiante 9:” Mi dificultad de que no entendía los audios, la verdad no entendía nada de lo que decían.”

Estudiante 10: “profe casi todo porque nunca me han hablado en inglés.”

Partiendo de esta base el docente procedió a realizar cambios en las actividades de diagnóstico puntuales. Los ajustes a las actividades realizados estaban relacionados con la rapidez con la que los participantes en los diálogos hablaban, el léxico utilizado y la cantidad de información a procesar por cada intervención.

9.1.2. Evaluación diagnóstica puntual.

Con respecto a las actividades diagnósticas puntuales cuyo propósito consistía en identificar los conocimientos previos, habilidades y actitudes que los estudiantes tenían antes de iniciar el nuevo tema o secuencia didáctica (Díaz & Hernández, 2002) permitieron observar las diferentes actitudes de los estudiantes frente al aprendizaje del inglés, además de su nivel de comprensión del idioma, por medio de las diferentes sesiones. Se pudo comprobar que, a pesar de haber realizado ajustes a las actividades según lo hallado en el diagnóstico inicial, los estudiantes continuaban con dificultades para comprender diálogos y expresiones, conforme a lo expresado por los estudiantes a la pregunta hecha en las sesiones después de realizadas las actividades de diagnóstico ¿Cuál era su nivel de conocimiento sobre el tema antes de presentar la actividad diagnóstica y por qué?

Estudiante 1: “casi nulo porque no son temas que vea muy seguido.”

Estudiante 3: “Era medio, conocía el tema, pero no a profundidad.”

Según las teorías del procesamiento de la información y teniendo en cuenta que los contenidos trabajados en las sesiones del ambiente de aprendizaje se enseñan en grado sexto y

séptimo, las afirmaciones anteriores demostraron que los contenidos pudieron haberse visto pero fueron olvidados debido a dos factores:

a) Las temáticas vistas no se repasaron lo suficiente para consolidarse en la memoria a largo plazo. Para Schunk, (2012) “La información sin significado no activa el material en la MLP, y se pierde si los estudiantes no la repasan varias veces hasta que se establezca en su MLP, tal vez formando una nueva red de proposiciones” (p. 201).

b) La estrategia que se usó en las actividades de evaluación de diagnóstico puntual eran diferentes a las actividades que habían desarrollado en los grados anteriores, Baddeley (como se citó en Schunk, 2012) afirma: “El mejor recuerdo ocurre cuando las claves de la recuperación se asemejan a las que estaban presentes durante el aprendizaje (p. 201).

Según lo observado en las clases y registrado en P11: diario de campo 10 de noviembre 28 de 2017 y los resultados que obtuvieron los estudiantes al finalizar la actividad diagnóstica puntual, los conocimientos previos sobre las temáticas eran escasos o los nuevos contenidos no eran familiares para ellos, se les dificultaba entender fragmentos largos de discurso oral.

Con esto se confirmó la importancia del refuerzo en la consolidación del aprendizaje y además demostró que una de las dificultades que presentan los estudiantes en la evaluación, no necesariamente sea la falta de conocimiento, sino que las estrategias de enseñanza son diferentes a las usadas en la evaluación.

9.1.3. Regulación interactiva.

La finalidad de la evaluación formativa es la regulación de los procesos de enseñanza aprendizaje, para adaptar las estrategias de formación a las características de los estudiantes, se centra en comprender cómo se adquiere el conocimiento y recoge información para conocer las formas usadas por los estudiantes para resolver tareas. Los errores son una oportunidad para el

docente de determinar los problemas y establecer estrategias para ayudar a superarlos. Desde este punto de vista se interesa en los procedimientos y no en los resultados. Esta regulación se puede presentar en tres formas: regulación interactiva, regulación retroactiva y regulación proactiva (Jorba & Casellas, 1997).

Por su parte Perrenoud (2008), considera que la evaluación formativa, más que convertirse en un proceso de remediación como sucede con la regulación retroactiva y proactiva, debe anticiparse al fracaso escolar. En consecuencia, es necesario establecer estrategias de interacción entre los estudiantes y el docente para que este último plantee una forma de guiarlos en la superación de sus dificultades, llevando a cabo una regulación interactiva, ya sea de forma directa, por medio de la comunicación constante con los estudiantes, o indirecta, haciendo uso de otros medios como los computadores.

Es así como en las actividades de refuerzo los estudiantes tuvieron más interacción con el contenido y dependieron menos del docente para su desarrollo, permitiendo una consolidación de los contenidos, gracias a que no estaban coaccionados por una nota y sólo presentaban la evaluación cuando consideraban estar preparados. P12. Describa y explique para que le sirve la actividad de repaso 1.

Estudiante 6: “Podemos relacionar las palabras con las imágenes, conjuga el oído, la memoria y la vista. El segundo ayuda más como a relacionar más las palabras con las imágenes para podérselas aprender mejor.”

Se ratifica en la pregunta: Describa y explique para qué le sirve la actividad de repaso 2.

Estudiante 5: “Pues nos sirve para ir memorizando las palabras, para que ya después, cuando nos pregunten algo, después de que ya digamos pasado todo eso nos vuelvan a preguntar y ya saber lo que vamos a responder o memorizarlas.”

Las actividades de refuerzo implementadas a través del ambiente de aprendizaje permitieron fortalecer la comprensión auditiva ya que los estudiantes las desarrollaban a su ritmo y con la opción de repetirlas las veces que consideraran necesarias hasta estar seguros de haberlas interiorizado, generaron en los estudiantes motivación y una forma de autorregulación de su aprendizaje. Según P13: en la pregunta ¿Qué beneficios brinda responder los ejercicios de memoria y deletreo sin límite de oportunidades?

Estudiante 10: “Pues como digamos como también uno ve como se escribe y también como es la figurita en las imágenes. Pues cuando nosotros comenzamos a practicarlo pues ya después de varios intentos pues uno va aprendiendo como se pronuncia.”

Estudiante 11: “Como no hay límite entonces pues cada vez que uno va practicando pues aprende más y si se equivoca puede volverlo a hacer, entonces no va a cometer los mismos errores.”

La regulación interactiva facilitó el uso del repaso como un método de aprendizaje autorregulado, ayudando a los estudiantes a comprender y asociar los sonidos con las imágenes por medio de la repetición de la información en voz alta o susurro como se registró en P2: “al desarrollar los ejercicios algunos estudiantes escuchan la pronunciación y luego la repiten en voz baja.”

Según las apreciaciones de los estudiantes, las actividades de refuerzo y realimentación tanto auditiva como escrita, les facilitó comprender mejor el inglés, como lo expresaron cuando se indagó por la importancia de las actividades. ¿La retroalimentación que se brindaba en los ejercicios de refuerzo (clues), le sirvieron para reforzar la comprensión de las conversaciones? ¿Porqué? P:10 estudiante 4: “si porque uno puede hacerlo cuantas veces quiera sin perder nada y esa es una ventaja porque uno lo hace con seguridad.”

La afirmación anterior demostró también que la regulación interactiva llevada a cabo por medio de las actividades de refuerzo favoreció el uso de estrategias metacognitivas, ya que, los estudiantes a través del control consiente y deliberado de las actividades, al practicar varias veces los ejercicios, estaban repasando la información, usando técnicas de memoria y formando asociaciones entre imágenes y sonidos (Schunk, 2012).

Se cree que las habilidades metacognitivas desempeñan un papel importante en muchos tipos de actividad cognoscitiva, incluyendo la comunicación oral de información, la persuasión oral, la comprensión oral, la comprensión de la lectura, la escritura, la adquisición del lenguaje, la percepción, la atención, la memoria, la solución de problemas, la cognición social y diversas formas de auto instrucción y autocontrol (como se citó en Schunk, 2012, p. 286).

9.1.4. Evaluación formativa-procesual.

A través de la recolección de datos continua y su análisis respecto a la discriminación auditiva se encontró que según el tiempo que cada estudiante necesitó para presentar las actividades de evaluación, un 40% mostró reconocimiento de palabras rápido, ya que en las 10 sesiones el tiempo promedio para responder cada prueba estuvo en el rango de 4 a 8 minutos, mientras que para los demás requirió un periodo más prolongado. El 60% restante requirió más tiempo, evidenciando dificultades en su proceso de discriminación auditiva. Los estudiantes tenían la oportunidad de escuchar los audios las veces que fueran necesarias para comprenderlos.

Por otro lado, durante la observación de las sesiones y teniendo en cuenta las conductas de los estudiantes se confirmaron sistemas de representación de la información, visual y auditivo, permitiendo al docente identificar las dificultades de los estudiantes al momento de comprender oraciones y textos en inglés, las cuales se presentaron principalmente porque no sabían lo que

significaban las preguntas. Por lo tanto, el docente debió aclarar algunos términos y significados, además brindó a los estudiantes estrategias para identificar la información específica. P4:

“El docente inicialmente da las instrucciones al grupo en general y luego se dirige al puesto de cada uno de los estudiantes resolviendo dudas. Pregunta a los estudiantes sobre su conocimiento del nuevo vocabulario y algunos dicen que nunca lo habían visto.”

Lo anterior se corrobora en la siguiente tabla y en los gráficos de resultados (Anexo 7)

Tabla 5

Cuadro de desempeño en cada sesión sobre un puntaje de 10

Sesión	Tipo de preguntas	Descripción	Resultado promedio población	Resultado promedio muestra
Countries	Selección múltiple con única respuesta. Relacionar.	Vocabulario familiar. Frasas cortas. Pronunciación pausada.	8.3	8.7
Routines	Selección múltiple con única respuesta. Relacionar.	Vocabulario familiar. Frasas cortas. Pronunciación pausada.	7.9	7.8
Occupations	Selección múltiple con única respuesta. Relacionar.	Vocabulario familiar. Frasas cortas. Pronunciación pausada.	9.0	8.8
Food	Selección múltiple con única respuesta. Relacionar.	Vocabulario familiar. Frasas cortas. Pronunciación pausada.	8.9	9.1
Animals	Selección múltiple con única respuesta.	Vocabulario familiar. Frasas cortas.	8.6	8.8

	Relacionar.	Pronunciación pausada.		
Other food	Selección múltiple con múltiples respuestas.	Vocabulario desconocido. Frases cortas. Pronunciación pausada.	7.2	7.2
Feelings	Selección múltiple con única respuesta. Relacionar.	Vocabulario familiar. Frases cortas. Pronunciación pausada.	8.9	9.5
Review	Selección múltiple con única respuesta. Relacionar. Ordenar oraciones de un párrafo. Completar espacios en blanco con banco de palabras.	Vocabulario conocido. Velocidad normal de un discurso. Párrafo.	7.2	7.1
Describing people	Relacionar. Completar espacios en blanco sin banco de palabras.	Vocabulario nuevo. Velocidad normal de un discurso. Díálogos.	6.3	7.5
Clothes	Selección múltiple con única respuesta. Relacionar.	Vocabulario nuevo. Velocidad normal de un discurso. Díálogos.	7.1	7.2

Fuente: Desarrollo del investigador

Luego de analizar los resultados obtenidos por los estudiantes en cada una de las sesiones, el docente realizó ajustes en relación con la extensión de los fragmentos usados en las pruebas con el fin de exigir a los estudiantes un esfuerzo mayor de comprensión. Es así como a partir de la

sesión de evaluación de consolidación o review, ya no se usaron palabras y frases con velocidad pausada, sino que se emplearon diálogos con una velocidad normal. En consecuencia, como lo muestra el cuadro de desempeño, los estudiantes presentaron dificultades para comprender el lenguaje hablado cuando la velocidad del discurso aumentó como se confirma en la figura 25.

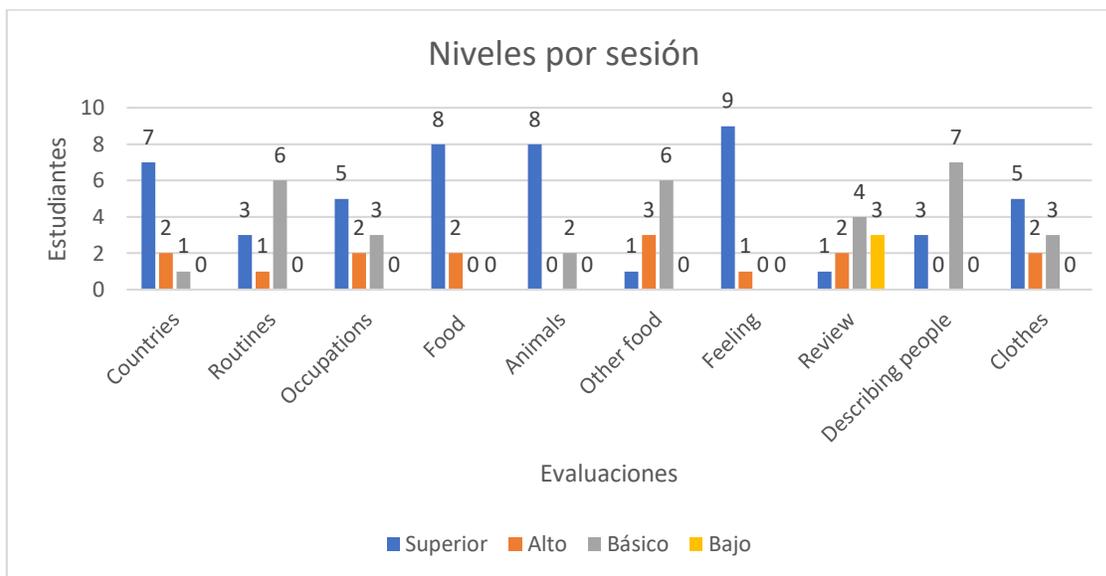


Figura 17. Gráfica del consolidado de resultados.

No obstante, pese a los resultados arrojados en las pruebas, los estudiantes asumieron la evaluación procesual como una forma de conocer el avance en sus procesos de aprendizaje, sus habilidades, fortaleza y dificultades para corregirlas.

También, la evaluación procesual estimuló la auto confianza y disminuyó la tensión que generan los exámenes tradicionales o las evaluaciones finales o sumativas. Como se evidenció en las respuestas de los estudiantes a la pregunta en P13: ¿Qué reacciones o emociones experimentó después de presentar las evaluaciones de cada clase?

Estudiante 1: “Pues como alegría porque uno tiene la evaluación al instante entonces uno como que siente seguridad de uno mismo.”

Estudiante 2: “Bueno pues yo me siento como sorprendido porque yo no me siento tan bueno para el inglés y pues sí, sacar una buena nota pues me sorprende. Ya que los ejercicios que hemos hecho.”

Estudiante 7: bueno pues la reacción de uno pues al mirar las notas, es como que ah, por fin pude hacer algo, me saqué buena nota. Y pues cuando uno fracasa uno dice bueno, intentaré, intentaré hasta que me saque una buena nota.

Un factor que influyó de manera positiva en la percepción de los estudiantes sobre la evaluación procesual, fue el hecho de hacer uso de los computadores y la facilidad que les brindaba para realizar las actividades.

Realizar una evaluación por computador consume menos tiempo e incrementa la eficiencia, ventajas que no se tiene cuando se hace a través de lápiz y papel. Según P13: ¿Cuáles son las ventajas de usar computadores en el proceso de evaluación de comprensión auditiva en inglés?

Estudiante 1: “Pues es como un entretenimiento para uno porque lo cotidiano es un cuaderno y un lápiz, entonces pues en el computador uno se siente como mejor, porque es más fácil resolver los ejercicios ahí. Además, da pereza escribir y porque allá las preguntas son más concretas y uno lo hace pues más fácil.”

Estudiante 7: “Bueno, pues las ventajas de uno es que no le toca escribir, que no le toca que le dicte otra vez y vuelva, sino que ya, pues uno ya la tiene ahí.”

Estudiante 8: “Pues la ventaja que es la más clara es que como eso ya todo está hecho, pues uno solo le tiene que dar las respuestas, en cambio cuando es escrito, uno tiene que escribir las preguntas, escribir las respuestas y pues así uno se demora más.”

Por otra parte, permitió a los estudiantes revisar sus respuestas y corregirlas antes de enviarlas, que en el papel sería más dispendioso. A la misma pregunta P13: Estudiante 9: “Para

mí una ventaja bastante importante es la de prueba y error, o sea digamos, uno de esos casos que era como unir, uno digamos colocaba y bueno después caía en cuenta y dice pues ah no, es tal, Pues entonces lo colocaba y lo cambiaba.”

Estudiante 10: “Pues me parece que es mejor porque, pues si uno se llegara a equivocar en una hoja pues tiene que borrar, tiene que volverlo a hacer, en cambio en el computador es más fácil.”

9.2. Análisis de los resultados de las categorías a-priori relacionados con la comprensión auditiva

La competencia comunicativa está conformada por componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos que implican una serie de destrezas y habilidades. Por su parte el componente lingüístico envuelve conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, relacionadas con el alcance del conocimiento, su calidad, organización cognitiva y su almacenamiento (De Europa, 2002). “Escuchar es comprender el mensaje y, para hacerlo, debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso oralmente” (Cassany, Luna, & Sanz, 1998, p.101).

Wilson (2008), plantea que existen diferencias entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado, ya que mientras la lectura se desarrolla en espacios: páginas, signos etc., la escucha se lleva a cabo en el tiempo. Los datos en su mayoría no se graban, por lo tanto, no hay un registro permanente y se basa en una actuación espontánea que desaparece de la memoria muy rápidamente. Por otra parte, escuchar implica comprender las características de la pronunciación como: elisión, asimilación e intrusión, además de su fragmentación, lo que significa que las frases se dicen rápidamente como si fueran una sola palabra. Estas diferencias hacen que comprender el lenguaje hablado se considere como una habilidad difícil.

Según Wilson (2008), las dificultades se agrupan en cuatro categorías: características del mensaje, de la entrega, del oyente y el ambiente.

Tomando como base lo anterior se plantearon dos subcategorías: conocimiento fonológico y el tempo o velocidad de emisión.

9.2.1 Conocimiento fonológico.

El desconocimiento de la pronunciación correcta de los fonemas y las palabras, causó que los estudiantes tuvieran dificultad para identificar el léxico en los audios o confundieran los sonidos (Flowerdew & Miller, 2005), según P1: ¿Cuáles son las principales dificultades que tienes para entender cuando alguien te habla en inglés?

Estudiante 7. “Pues a mí lo que se me complica del inglés es, pues todo, para mí es más fácil escribirlo que hablarlo. Casi no lo entiendo porque, escribe uno una cosa, y se pronuncia de otra manera, entonces uno queda perdido.”

Pese a que en las primeras 7 sesiones se trabajó en el reconocimiento de palabras básicas, los estudiantes necesitaban repetir 2 o más veces los audios para entender su pronunciación, para luego relacionarlas con la imagen correspondiente. La razón de esto se presentó por la fusión de sonidos o la reducción y exclusión de otros, haciendo más difícil la comprensión de los mensajes para los estudiantes que no estaban habituados a esta clase de actividades. P1. ¿Cuáles son las principales dificultades que tienes para entender cuando alguien te habla en inglés?

Estudiante 6. “Pues yo, es que me dificultad es cuando, porque a nosotros nos enseñen en inglés, diferente digamos como pronunciación, pero entonces cuando los profesores hablan rápido, a veces se comen las palabras, o a veces las unen, y eso no nos lo enseñan.”

Esto se corroboró en las observaciones realizadas durante las sesiones como se registró en P3: diario de campo 2 del 21 de marzo de 2017:

“Los estudiantes respondieron la actividad diagnóstica de forma aleatoria o al azar. Algunos estudiantes tuvieron que hacer varios intentos para terminar la prueba. Otros esperaban que sus compañeros les ayudaran. Algunos estudiantes necesitaron más tiempo que otros para desarrollarla.”

9.2.2. Tempo.

Según Dominguez (2008), la rapidez con que habla un nativo suele ser un obstáculo para la comprensión por parte del oyente no nativo. Esta percepción de rapidez se debe a la cantidad de pausas que el hablante usa en una conversación, que al eliminarse crea en el oyente una impresión de estar hablando rápido (Richards, 1983). Para los estudiantes se constituyó en una dificultad debido a que generalmente los profesores de inglés les hablaban pausadamente con un ritmo y entonación diferente a los hablantes nativos.

P1: ¿Cuáles fueron las principales dificultades que tuviste al momento de presentar la prueba?

Estudiante 2: “porque a veces hablan demasiado rápido, y uno a veces no les entiende y hablan como si uno estuviera diciendo rápido Colombia en inglés y eso.”

Estudiante 4. “No, pues, mi dificultad, sí, es como cuando las personas hablan como muy rápido, y uno pues, uno ya está aprendiendo como digamos poquitas palabras, como los nombres, la edad, o algo así, no está como acostumbrado a escuchar tantas palabras, en inglés y rápido.”

Al llevarse a cabo una comparación entre dos evaluaciones de desempeño desarrolladas por los estudiantes los resultados variaron debido a que se normalizó la velocidad de las conversaciones, como se observa en los siguientes gráficos:



Figura 18. Gráfico de resultados de la actividad de evaluación sobre sentimientos.

En esta evaluación se trabajó un vocabulario familiar, con frases cortas y una pronunciación pausada. El 90% se ubicó en un nivel superior.

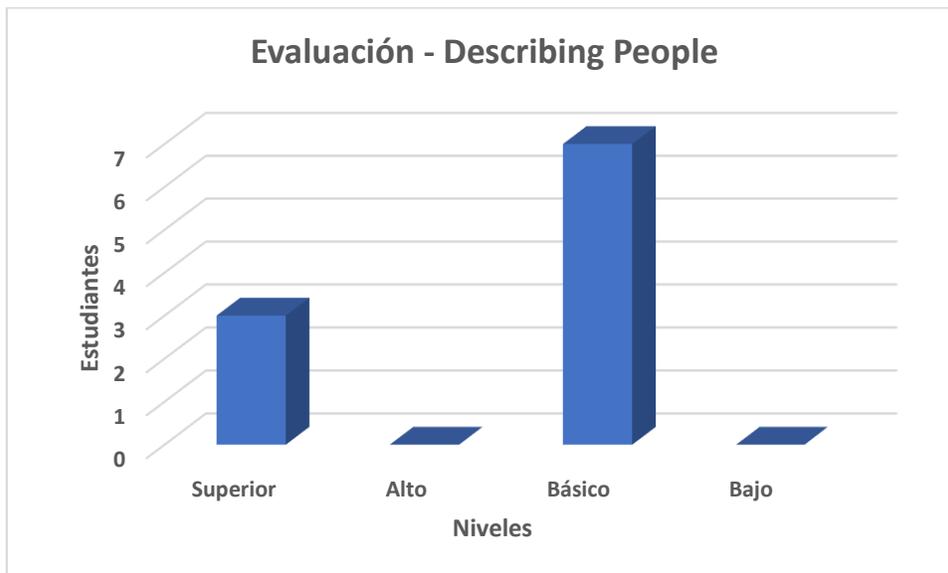


Figura 19. Gráfico de resultados de la evaluación descripción de personas.

En esta evaluación se trabajó un vocabulario nuevo a una velocidad normal. El porcentaje de estudiantes en nivel superior disminuyó a un 30%, con lo que se demostró que la velocidad afecta la comprensión oral.

9.4. Categorías emergentes.

A partir de la implementación del ambiente de aprendizaje y lo observado durante el desarrollo de las actividades para cada sesión y el análisis de llevado a cabo con ATLAS.ti lograron establecer las siguientes categorías emergentes: limitaciones para el docente, actitud para el aprendizaje y dificultades técnicas.

9.4.1. Limitaciones para el docente.

Un proceso de evaluación formativa requiere que el docente sea un agente activo, ya que es el encargado de brindar realimentación constante a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Por lo que debe disponer de tiempo para atender las necesidades particulares de alumnos.

Implementar evaluaciones formativas toma tiempo: Los estudiantes necesitan experiencias de aprendizaje cuidadosamente andamiadas para que puedan asimilar las prácticas y la comprensión de la evaluación formativa y ver por sí mismos cómo progresan en su trabajo.

En otras palabras, para implementar la evaluación formativa en el aula, es necesario dejar de hacer otras cosas que permitan focalizarse en este tipo de práctica pedagógica. (Educar Chile, 2016, p.32)

Por otra parte, Jorba & Casellas (1997) afirma:

Dado que nos interesamos fundamentalmente en la evaluación como regulación, debe tenerse en cuenta que desde esta perspectiva la responsabilidad de la regulación es esencialmente del profesor, lo que comporta que su implementación en el proceso de enseñanza-aprendizaje implique un alto coste para el profesorado a causa de su intervención constante en el proceso de recogida de información y de regulación. (p.27)

El docente desde el inicio de cada una de las sesiones interactuó constantemente con los estudiantes, ayudando a aclarar sus inquietudes relacionadas con el vocabulario y la pronunciación de las diferentes frases y palabras en las actividades.

Uno de los factores que dificultó la regulación de los aprendizajes se presentó por el gran número de estudiantes con los cuales se llevó a cabo la implementación ya que no fue posible trabajar únicamente con la muestra, por lo tanto, se debió atender a todo el curso durante las secuencias didácticas, demandando del docente investigador un esfuerzo ya que la evaluación formativa tiene un grado mayor de exigencia en el aula.

De otro lado, según los niveles heterogéneos del grupo fue necesario dedicar más tiempo a unos estudiantes que a otros, dado que, mientras algunos necesitaban más interacción con las actividades, otros por el contrario lograban comprender más rápido.

Esto generó que los estudiantes se dispersaran y empezaran a generar desorden en el aula de clase, porque los estudiantes no estaban acostumbrados a un tipo de evaluación en la que recibieran una realimentación constante por parte de los docentes.

9.4.2. Actitud para el aprendizaje.

Teniendo en cuenta las observaciones desarrolladas, se encontraron dos aspectos que pudieron haber influido en la actitud de los estudiantes frente a las actividades desarrolladas en clase según la caracterización del grupo. El primero: el rango de edades de los estudiantes y el segundo el contexto socio familiar.

En el desarrollo de las actividades y de acuerdo con la observación se detectó una dificultad en la comprensión auditiva relacionada con características del oyente, que en el presente estudio son los estudiantes de grado 804 jornada tarde que se encontraban en un rango de edades entre 13 y 15 años. Se notó que los estudiantes se distraían fácilmente y perdían la concentración.

Los estudiantes a esta edad difieren de los adultos considerablemente en sus necesidades como oyentes. Algunas de estas diferencias pueden incluir periodos de atención más cortos, menos habilidades cognitivas, dificultades para concentrarse en las voces incorpóreas y la importancia de los estímulos visuales y la música. (Wilson, 2008, p.14)

P3: “Falta autorregulación por parte de los estudiantes, aprovechan la oportunidad para hacer otras cosas lo que muestra que no se concentran en una sola actividad y sienten curiosidad y aprovechan que no los están controlando para hacer otra cosa.” Dicho comportamiento pudo deberse a que las actividades propuestas eran muy cortas o poco motivantes.

El contexto de los estudiantes del colegio el salitre sede A jornada tarde se caracteriza por contar con familias disfuncionales, de escasos recursos económicos, desplazados por la violencia entre otros. Estos factores hacen que la actitud frente al aprendizaje no sea la mejor.

Romagnoli & Cortese (2015) especifica que:

La investigación en relación a los resultados de aprendizaje de los estudiantes distingue tres grandes categorías de variables familiares que afectan poderosamente el éxito escolar de los niños: 1) Actitud y conductas de los padres frente al aprendizaje; 2) Recursos relacionados con el aprendizaje y clima familiar y 3) Estilos de crianza. Favorecer el conocimiento y desarrollo de estas variables al interior de la familia podría ser una estrategia muy relevante para mejorar los aprendizajes. (p.1)

Ladrón de Guevara (como se cito en Ruiz de Miguel, 2001) señala:

El bajo rendimiento en la escuela se ha convertido en un problema preocupante por su alto índice de incidencia en los últimos años. Al buscar las causas de que el alumno no consiga lo que se espera de él, y desde una perspectiva holística, no podemos limitarnos a la consideración de factores escolares (ratio profesor/alumno, agrupación de los alumnos,

características del profesor, tipo de centro y gestión del mismo) sino que es preciso hacer un análisis de otros factores que afectan directamente al alumno como pueden ser factores personales (inteligencia y aptitudes, personalidad, ansiedad, motivación, autoconcepto), factores sociales (características del entorno en el que vive el alumno) y factores familiares (nivel socioeconómico familiar, estructura, clima, etc.). (pp. 81-82)

Lo anterior se vio reflejado en los comportamientos de los estudiantes en las diferentes sesiones.

P4: “Los estudiantes desarrollan la primera actividad de diagnóstico. Mientras algunos la desarrollan individualmente, otros en parejas. Charlan con su compañero del lado mientras cargan las actividades.”

P6: “Una estudiante ayuda a su compañera a completar una de las palabras de los ejercicios mientras el docente no se da cuenta.”

Además de las dificultades mencionadas anteriormente, el docente se enfrentó a un reto más, denominado multitareas electrónicas, que consiste en el uso de aplicaciones o diferentes ventanas de la misma aplicación de manera simultánea (Subrahmanyam & Smahel, 2010), lo que ocasionó que los estudiantes desviarán su atención hacia otras actividades.

P3-P12: “Mientras el profesor está revisando los trabajos de otros estudiantes, algunos ingresan a redes sociales como YouTube y Facebook.”

Llevar un acompañamiento individualizado o personal a cada uno de los estudiantes en contravía de sus intereses particulares y reales de acuerdo con sus contextos socioeconómicos generó una carga adicional debido a que el interés por la realimentación que brindaba el docente era transitorio.

9.4.3. Dificultades técnicas.

Pese a que antes de iniciar la implementación del ambiente de aprendizaje se realizaron las pruebas necesarias, durante el diagnóstico y la implementación del ambiente de aprendizaje surgieron principalmente dos factores que dificultaron el desarrollo de las mismas. Estos estuvieron relacionados principalmente con la falla en la conexión, el mal funcionamiento de los computadores y el no contar con equipos suficientes para cada estudiante.

En cuanto a la conexión, se presentaron fallas constantes al intentar acceder a la red, en ocasiones, los equipos no se conectaban y en otras, después de un rato se caía la conexión, generando impaciencia en los estudiantes, Situación que fue registrada en los siguientes fragmentos de texto:

P3: “Varios estudiantes no han podido ingresar a la plataforma porque los equipos no logran acceder a internet. La conexión a esta hora es lenta, por la sala de clase de informática trabaja con la misma red.”

P4: “A causa de los inconvenientes con el acceso a internet, el profesor pasa por cada uno de los equipos verificando que funcionen.”

P5: “Pasados varios minutos no se ha establecido la conexión a Internet, lo que impacienta los estudiantes.”

P5: “Se escucha un estudiante decir que los computadores están lentos, otro estudiante que menciona que los computadores no quieren servir.”

Estos inconvenientes presentados ocasionaron que algunas sesiones del ambiente tomaran un mayor tiempo. Por otra parte, debido a que la sala de inglés era usada por los estudiantes del colegio en las dos jornadas, no solo para las clases de inglés sino también para clases de lengua castellana, los computadores empezaron a presentar un mal funcionamiento, hasta el punto que

únicamente se contaba con (7) computadores de 25 con los que se inició al comienzo de la implementación. Una situación que dificultó la implementación, porque los colegios oficiales deben seguir un protocolo para que la empresa encargada revise y actualice los equipos.

Por lo tanto, debido a la falta de computadores para cada estudiante, hubo la necesidad de organizar parejas de trabajo para poder llevar a cabo las actividades. En otros momentos cuando la conexión fallaba, las actividades de evaluación se enviaban sin terminar, por lo que el docente tuvo que reiniciar en varias ocasiones las actividades para brindarle a los estudiantes la oportunidad de presentarlas. En las etapas finales de la implementación, los equipos de la sala de inglés estaban completamente bloqueados, por tal motivo y para poder terminar el estudio, fue necesario acudir al docente de informática y solicitar un espacio en las horas que no tuviera clase para desarrollar las actividades restantes.

10. Conclusiones

Uno de los componentes fundamentales de la evaluación formativa es la evaluación diagnóstica ya que permite conocer en qué nivel se encuentran los conocimientos de los estudiantes respecto a un contenido o temática determinada (Castillo & Cabrerizo, 2010). Por lo tanto, dicha evaluación fue indispensable para identificar las dificultades que tenían los estudiantes en la comprensión auditiva del idioma inglés. Por medio de los resultados obtenidos de su implementación se encontró que la velocidad del discurso consistente con Brown & Yule (1983) afectó la comprensión auditiva debido a que no tenían la posibilidad de controlar la velocidad del hablante. Además, el desconocimiento de la pronunciación de letras y palabras, influyó en su proceso de discriminación auditiva.

Según Jorba & Casellas (1997) la evaluación formativa se centra especialmente en los procesos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes, más que en los resultados. Para el

seguimiento de dichos procesos, el uso del ambiente de aprendizaje mediado por TIC permitió realizar diagnósticos puntuales los cuales probaron que para contribuir al mejoramiento de la comprensión auditiva se deben tener en cuenta aspectos como el nivel y tipo de léxico utilizado, así como la cantidad de información que se quiere que los estudiantes perciban y comprendan. También, facilitó llevar a cabo estrategias de regulación que permitieron a través de ejercicios prácticos reforzar el conocimiento fonológico de los estudiantes y a la vez contribuir al mejoramiento de sus desempeños por medio del repaso. Por otra parte, posibilitó registrar los desempeños de los estudiantes y poder realizar un análisis de su nivel de comprensión y avance durante las sesiones. Por último, demostró ser una estrategia de evaluación diferente que generó motivación en los estudiantes debido a las ventajas que brindaba presentar una prueba en línea.

Con respecto a la incidencia de la evaluación formativa en los desempeños de los estudiantes de grado octavo del colegio Salitre Suba jornada tarde, se demostró que, se dieron buenos resultados en las actividades relacionadas con el conocimiento de discursos básicos a una velocidad pausada, indicando que contribuye a mejorar los desempeños de los estudiantes.

A pesar de los aspectos positivos que tiene realizar un proceso de evaluación formativa como lo demostraron los estudios de Cardoner, (2016) y Jimenez, (2016), su implementación conlleva un esfuerzo mayor para el docente y requiere contar con la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje, como también disponer de los recursos técnicos necesarios para su desarrollo (Tomás, 2014)

11. Prospectivas

Según los resultados obtenidos luego del análisis de los datos extraídos de la observación, las pruebas de desempeño de los estudiantes durante cada una de las sesiones, como también de las dificultades presentadas durante el proceso de implementación del ambiente de aprendizaje, se plantean a continuación dos prospectivas para próximas investigaciones relacionadas con el fortalecimiento de la comprensión auditiva y la evaluación en contextos en los cuales los recursos con que cuenta la institución, y el nivel de inglés de los estudiantes son factores que influyen en el desarrollo de un estudio.

Teniendo en cuenta que desarrollar un proceso de investigación sin contar con los recursos necesarios (equipos de cómputo para cada estudiante, audífonos y una conexión estable a internet), generó una gran dificultad en la investigación, se propone aprovechar los beneficios que brinda un ambiente de aprendizaje virtual para asignar las tareas de comprensión auditiva de manera asincrónica y de esta forma tanto estudiantes como docentes no estén supeditados a tiempos ni determinaciones que estén fuera de su alcance como los relacionado con el mantenimiento de los computadores y la conexión a internet.

Por otro lado, debido a que no todos los estudiantes poseen el mismo conocimiento ni el mismo nivel de percepción oral, se recomienda llevar a cabo un proceso de instrucción explícita de estrategias metacognitivas antes de las actividades de diagnóstico puntual, de esta forma se da al estudiante herramientas adicionales para fortalecer sus habilidades de comprensión auditiva.

Referencias

- Allal, L. (1979). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y aprendizaje*, 3(11), 4-22.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. *Assurer la réussite des apprentissages scolaires*, 86 - 126.
- Anagua, Y. K., & Pulido, D. A. (2017). Metodología para potenciar el proceso de formación de la habilidad de comprensión auditiva en inglés. *MENDIVE*, 15(1), 65 - 80.
- Anderson, A., & Lynch, T. (1988). *Listening*. Londres, Reino Unido: Oxfors University Press.
- Aranda, T., & Araujo, E. (2009). Capítulo 10: Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (págs. 273-300).
- Area, M. M., & Adell, S. J. (2009). e-Learning: Enseñar y Aprender en Espacios Virtuales. *J de Pablos*, 391- 424.
- Barbosa , J. (2004). Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje –AVA–. *Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje –AVA–* (págs. 1-21). Bogotá: Centro de Educación Asistida por Nueva Tecnología.
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades* (Tercera ed.). Bogotá., Colombia: Pearson Education.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: La muralla, S.A.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.

- Bonvecchio, d. M., & Maggioni, E. B. (2004). *Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Broadbent, D. E. (1958). *Perception and communication*. New York: Pergamon Press Inc.
- Brookhart, M. S. (2008). *How to Give Effective Feed back to your students*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, D. H. (1994). *Teaching by Principles*. Pearson Longman.
- Brown, G., & Yule , G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambrisse University Press.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. New York: Longman.
- Bruning, H. R., Schraw, J. G., & Norby, M. M. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción* (5 ed.). Madrid: Pearson.
- Cano, G. E., & Cabrera, L. N. (2013). La evaluación formativa de competencias a través de blogs. La experiencia de seis universidades catalanas. *Digital Education Review*, 23, 46 - 58.
- Capacho, P. J. (2011). *Evaluación del aprendizaje en espacios virtuales: TIC*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- Cardoner, Z. C. (2016). Una Noción de Evaluación: La Evaluación Formativa en el Marco de las Concepciones de Finlandia y la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 75 - 90.
- Carretero, M. (2004). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique .
- Casanova, M. A. (1997). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cassany, D., Luna , M., & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

- Castillo, A. S., & Cabrerizo, D. J. (2010). *Evaluación Educativa de Aprendizajes y Competencias*. Madrid: Pearson Education.
- Cervantes, C. V. (1997). *Centro Virtual de Cervantes*. (I. Cervantes, Editor) Recuperado el 20 de mayo de 2018, de Centro Virtual de Cervantes:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/discriminacionauditiva.htm
- Chappuis, J. (2009). *Seven strategies of assessment for learning*. Allyn & Bacon.
- Chumipaz, C. L., García, T. M., Sakiyama, F. D., & Sánchez, V. D. (2005). *Informática aplicada a los procesos de enseñanza aprendizaje*. Lima: Pontificia Universidad Católica.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Obtenido de Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Cowen, R. (2005). Los códigos secretos de los sistemas educativos: Leyendo las “Piedras Roseta”. *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, 63, 12 - 20.
- Crystal, D. (2012). *English as a global language* (2 ed.). Cambridge university press.
- De Benito, E. (1 de Junio de 2000). *De Castell sostiene que educarse en la era de Internet es "aprender a aprender"*. (E. país, Ed.) Obtenido de https://elpais.com/diario/2000/06/01/sociedad/959810414_850215.html
- De Europa, C. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa: guía práctica*. Pereira, Colombia: Papiro.
- Díaz, B. F., & Hernández, R. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mexico: McGraw Hill.

- Dillenbourg, P., Schneider, D., & Synteta, P. (2002). Virtual Learning Environments. *In 3rd Hellenic Conference" Information & Communication Technologies in Education*, 3-18.
- Dominguez Gonzalez, P. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. MarcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 67.
- Douglas, J. D. (1976). *Investigative social research: Individual and team field research*. Beverly Hill: Sage.
- Educar Chile. (2016). *www.educarchile.com*. Obtenido de *www.educarchile.com*:
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/SUGERENCIAS_DOCENTE_EVAL_FORMATIVA.pdf
- Education First. (17 de octubre de 2017). *EF EPI*. Obtenido de <http://www.ef.com.co/epi/>
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gagné, R. (1970). *The conditions of learning*.
- García, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2).
- García, L. E., & Cabero, A. J. (2011). DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO DIRIGIDO A DESCRIBIR A EVALUACIÓN EN PROCESOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35.
- General, A. (septiembre de 2016). *ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS*. Recuperado el 11 de mayo de 2018, de <http://www.un.org/es/ga/about/ropga/index.shtml>

- Gómez, Á. L., Sandoval, Z. M., & Sáez, C. K. (2012). Comprensión auditiva en inglés como L2: Efecto de la instrucción explícita de estrategias metacognitivas para su desarrollo. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(1), 69 - 93.
- Gómez, M. A., Deslauriers, J. P., & Alzate, M. V. (2010). *Cómo hacer una Tesis de maestría y doctorado. Investigación. escritura y Publicación*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Hattie, J., & Timperley, H. (march de 2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Eduaction.
- ICFES. (2017). *Lineamientos generales para la presentación del examen de estado Saber 11 2017-2*. Obtenido de <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/guias-de-orientacion>
- ICFES. (2017). *Saber Pro. Módulos de Competencias Genéricas*. Obtenido de <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-pro/guias-de-orientacion>
- Inclán, C. (2016). Ctrl-C, Ctrl-V. La práctica escolar de copiar y pegar en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 38(154), 6 - 11.
- Jimenez, M. (2016). La evaluación formativa como modelo para incentivar la motivación. Estudio de un grupo de diez alumnos que estudian español como lengua extranjera en el nivel de educación secundaria. *Stockholm University, Faculty of Humanities, Department of Romance Studies and Classics*.

- Jones, L. (2008). *Let's Talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jorba, J., & Casellas, E. (1997). *Estrategias y técnicas para la gestión social del aula: La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Madrid: Síntesis S.A.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua: Propuestas didácticas para las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas*. Barcelona: Ministerio de Educación.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Ltd. Londres: Pergamon. .
- Leguizamón, J. P., & Rodríguez, A. L. (2015). Formative Assessment as a means of encouraging teenager's english language learning. *Revista Horizontes pedagógicos*, 17(1), 33-41.
- Lezcano, L., & Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales: Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informe Científico Técnico UNPA*, 9(1), 1-36.
- Long, H. M., & Doughty, J. C. (2009). *The Handbook of Language Teaching*. Singapore: Blackwell Publishing Ltd.
- López, A. A., Roper, P. J., & Peralta, C. J. (2011). Estudio de validez del examen de Estado. *FOLIOS*(34), 77 - 91.
- López, A. A., & Janssen, G. (2010). Validation Study of Colombia's ECAES English Exam. *Lenguaje*, 2(38), 423 - 448.
- Manrique, C. (8 de octubre de 2017). Obtenido de https://app.schoology.com/assignment/978177664/assessment_results
- Martinez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. *Perfiles Educativos*, 25(139), 128-150.

- Mateo, J. A. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- Medina, C. F. (2017). Oración. *Manrique*, 1- .
- Mendoza , D. G. (2016). *Factores determinantes para el éxito de un ambiente virtual de aprendizaje que contribuya a la formación de docentes en el diseño e incorporación de actividades de evaluación y realimentación con apoyo de las TIC*. Chia: (Master's thesis, Universidad de La Sabana).
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras: Inglés; el reto*. Obtenido de Centro virtual de Noticias: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-115174.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura del mejoramiento*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Monlodo, A. M. (2007). LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC), GRANDES ALIADAS DE LA EDUCACIÓN. *Música y Bienestar Humano*, 85 - 90.
- Morales, V. P. (2009). *Ser profesor: una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Moreno, F. (2015). *La importancia internacional de las lenguas*. Cambridge: Instituto Cervantes de la Facultad de Artes y Ciencias de la Universidad de Harvard.
- Moreno, R. L., & Rochera, V. M. (2016). Usos de las TIC y su temporalidad en prácticas evaluativas del profesorado de educación secundaria. *Digital Education Review*, 30, 147 - 164.

- Morffe, A. (2010). Las TIC como herramientas mediadoras del aprendizaje significativo en el pregrado: una experiencia. (U. C. Acosta, Ed.) *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 11(1), pp. 200-219.
- Moya, C. J. (1997). *Teorías cognoscitivas del aprendizaje*. Santiago de Chile: Universidad Católica Blas Cañas.
- Neisser, U. (2014). *Cognitive psychology: Classic edition*. New York: Psychology Press.
- Norman, D. A. (1976). *Memory and attention: An introduction to human information processing* (2 ed.). New York: Wiley.
- Nunan, D. (2002). Listening in Language Learning. An Anthology of Current Practice. En C. J. Richards, & A. W. Renandya, *Methodology in Language Teaching* (págs. 238-241).
- OECD. (2005). Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms. *OECD publishing*.
- Paredes, D. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. “Una reflexión ineludible”. *Revista de Investigaciones*, 15(25), 144-158.
- Pasek, d. E., & Mejía, T. M. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 177 - 193.
- Pérez, P. C., Avilés, H. M., & Monreal, P. J. (2015). MOTIVOS POR LOS QUE SE ESTUDIA INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN ESPAÑA. LA EXPERIENCIA DEL APRENDIZAJE EN LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS (EOI). *Revista Lugares de Educação*, 5(11), 183 - 210.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. . Buenos Aires: Colihue S.R.L.
- Popkewitz, T. (2013). Pisa, números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado*, 17(2), 47- 64.

- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (1992). *El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. Los contenidos de la reforma. Enseñanza de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Pozuelo, E. J. (2014). ¿Y SI ENSEÑAMOS DE OTRA MANERA?COMPETENCIAS DIGITALES PARA EL CAMBIO METODOLÓGICO. *Caracciolos revista digital de investigación en docencia, II*.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital. *On the Horizon*, 9(5), 1- 6.
- Richards C, J. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL quarterly*, 17(2), 219-240.
- Richards, C. J. (2008). *Teaching Listening and Speaking From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roediger, I. H. (2000). Why retrieval is the key process in understanding human memory. *Memory, consciousness, and the brain: The Tallinn Conference* (págs. 52 - 75). Philadelphia: Psychology Press.
- Romagnoli, C., & Cortese , I. (2015). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? *Centro de Recursos Valores actualizada de la 1ª edición “Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos”*, 1-9.
- Rost, M. (2005). L2 Listening. En E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (págs. 503 - 527). London: Manhwah New Jersey.
- Rost, M. (2011). *Teaching and Researching: Listening* (Second ed.). Great Britain: Pearson Education Limited.
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.

- Ruiz, O. J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5 ed.). Bilbao, España: Deusto.
- Salinas, M. (2011). Entornos Virtuales de Aprendizaje en la Escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente. *Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA)*.
- Sanders, J. T., & Gernsbacher, M. A. (2004). Accessibility in Text and Discourse Processing. *Discourse Process*, 37(2), 79 - 89.
- Sanmarti, N. (2007). *Ideas clave. Evaluar para Aprender*. Madrid: Graó.
- Santana, P., Jiménez, F., Pintor, P., & Hernández, V. (2017). CÓMO IMPLICAR AL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA. EL VALOR DEL FEEDBACK. En *Imaginar y Comprender la Innovación en la Universidad* (págs. 169-180).
- Schunk, H. D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (Sexta ed.). México: Pearson education.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of educational research*, 56(4), 411-436.
- Siegel, J., & Siegel, A. (2015). Getting to the bottom of L2 listening instruction: Making a case for bottom-up activities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(4), 637 - 662.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (Cuarta ed.). Madrid: Morata.
- Styles, A. E. (2005). *Attention, Perception and Memory. An integrated introduction*. Hove: Psychologie Press.
- Subrahmanyam, K., & Smahel, D. (2010). *Digital youth: The role of media in development*. Los Angeles: Springer Science & Business Media.
- Tizón, F. G. (2008). *Las Tic en la Edcuación*. Carolina del norte: Lulupress. Inc.

- Tobón, M. I. (2007). *Diseño Instruccional en un entorno de aprendizaje abierto*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Tomas , M. A. (2014). EVALUACIÓN ONLINE: UNA EXPERIENCIA DE EXAMEN EN MOODLE EN LA UNIVERSIDAD METODOLOGÍA Y DESARROLLO. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (págs. 219 - 223). Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Tomas, M. A. (2014). EVALUACIÓN ONLINE: UNA EXPERIENCIA DE EXAMEN EN MOODLE EN LA UNIVERSIDAD. METODOLOGÍA Y DESARROLLO. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Treisman, A. M. (1992). Perceiving and re-perceiving objects. *American Psychologist*, 47, 862 - 875.
- Valderruten , V. A., & Ramos, L. (2014). Beneficios del uso de tecnologías inalámbricas de respuesta en exámenes de inglés. *[Con] Textos*, 3(12), 45 -54.
- Valencia, N., Huertas, A., & Baracaldo, P. (2014). Los ambientes virtuales de aprendizaje: una revisión de publicaciones entre 2003 y 2013, desde la perspectiva de la pedagogía basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*(66), 73-102.
- Vandegrift, L., & Goh, C. C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening*. New York: Routledge.
- Vásquez, M. J., & Hueso, V. M. (1988). La hipótesis del input en la teoría de la adquisición de la segunda lengua. *VI congreso de AESLA* (págs. 53 - 62). Cantabria: Universidad de Cantabria.

- Vázquez , C. E. (2014). TAREAS 2.0 PARA EL APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 185 - 199.
- Wilson, J. (2008). *How to teach listening*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Wilson, J. J. (2008). *How to teach listening*. Edinburgh: Pearson Longman.
- Woolfolk, E. A. (1999). *Psicología educativa*. México: PRENTICE HALL,.
- Yin , R. K. (2003). *Case study research: design and methods, Applied social research methods series*. New Delhi: Sage.
- Young, K. (1946). *Hand Book of Social Psychology*. London: Lowe and Brydone Printers Limited.
- Zarrabi, F. (2017). How Explicit Listening Strategy Instruction Affects Listening Comprehension of Different Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(4), 655-662.

Anexos

Anexo 1

Julio de 2017

ENCUESTA MODULO CULTURA DE LA CALIDAD COLEGIO EL SALITRE

OBJETIVO

Reconocer las percepciones, motivaciones, logros, inquietudes y aspectos por mejorar de la institución educativa. Motivo por el cual, busca establecer el estado actual del colegio, desde una perspectiva pedagógica y colectiva.

CULTURA DE LA CALIDAD

1. Las formas de evaluación, corresponden al modelo pedagógico definido por la institución
2. Los resultados de las evaluaciones externas y el uso de los resultados de las pruebas Saber, han contribuido a la consolidación del SIE
3. Los resultados de las evaluaciones externas y el uso de los resultados de las pruebas Saber, han contribuido al plan de mejoramiento institucional
4. ¿qué entiende usted por calidad educativa en el contexto de la institución educativa el salitre?
5. Considera usted que el proceso de toma de decisiones contribuye a mejorar la calidad educativa en la institución.

Anexo 2**Prueba diagnóstica Letters and Numbers**

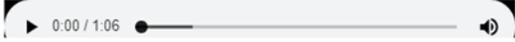
LISTEN AND LEARN WITH ICT: Sección 1
ASSESSMENT No 1 - LETTERS AND NUMBERS

Preguntas Configuración Vista previa Resultados Comentarios

Preguntas 1-9 de 9 | Página 1 de 1

Pregunta 1 (20 puntos)

Listen the audio and complete the dialogue

 0:00 / 1:06

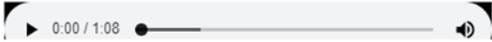
First Name: (1) _____
Last Name: (2) _____
City: (3) _____
Passport number: (4) _____

Espacio en Blanco 1:
Espacio en Blanco 2:
Espacio en Blanco 3:
Espacio en Blanco 4:

Pregunta 2 (10 puntos)

Listen the audio and answer questions (2 to 5)

What is her first name?
Choose the correct option

 0:00 / 1:08

a Elayne
 b Melanie
 c Elaine
 d Elena

Tiempo restante para esta evaluación:
24:27

Pregunta 3 (10 puntos)

Pregunta 3 (10 puntos)

What is the her last name?

Choose the correct option

- a Bennete
- b Bennet
- c Benet
- d Bennett

Pregunta 4 (10 puntos)

Which city is she from?

Choose the correct option

- a Bloominton
- b Bloommington
- c Bloomington
- d Bloomigton

Pregunta 5 (10 puntos)

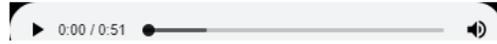
What is her passport number?

Choose the correct option.

- a 052893647
- b 052893849
- c 062893847
- d 052893847

Pregunta 6 (10 puntos)

Listen the audio and answer questions (6 to 9)



What is his first name?

Choose the correct answer.

- a Deivid
- b David
- c Deiv
- d Dave

Pregunta 7 (10 puntos)

What is his last name?

Choose the correct option.

- a Tailor
- b Taylar
- c Taylor
- d Teilor

Pregunta 8 (10 puntos)

Which city is he from?

Choose the correct option.

- a Toromto
- b Torento
- c Tarranto
- d Toronto

Pregunta 9 (10 puntos)

What is his passport number?

Choose the correct option.

- a BC397495
- b BC397485
- c BC396485
- d BD397485

Tiempo restante para esta
evaluación:

21:52

Anexo 3

Enero 20 de 2017

Encuesta sobre el estado actual de la comprensión auditiva en inglés en el colegio Salitre**- Suba**

La siguiente encuesta tiene por objetivo conocer el estado de la comprensión auditiva en inglés de los estudiantes del Colegio El salitre Suba

1. ¿Cuál considera usted que es el estado actual de la comprensión auditiva en inglés en el colegio?

2. ¿Cuál considera usted que es el nivel de comprensión auditiva en general de inglés de los estudiantes del colegio?

Selecciona todos los que correspondan.

Nivel A 1: Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.

Nivel A 2: Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.

Nivel B 1: Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.

3. ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los estudiantes en la comprensión auditiva en inglés?

4. ¿Cuáles son las posibles causas?

Selecciona todos los que correspondan.

Falta de motivación intrínseca.

Falta de motivación extrínseca.

Otro:

5. ¿Con qué frecuencia realiza evaluaciones de comprensión auditiva en inglés en el periodo?

Selecciona todos los que correspondan.

Nunca

Una vez por semana.

Dos veces al mes.

Una vez por periodo.

6. ¿Qué instrumentos utiliza en sus evaluaciones de comprensión auditiva?

7. ¿Qué herramientas o recursos utiliza en sus evaluaciones de comprensión auditiva?

8. ¿Considera que los salones de clase poseen las condiciones necesarias para llevar a cabo un proceso de evaluación de comprensión auditiva en inglés? ¿Porqué?

9. ¿Cómo se podría mejorar o fortalecer la habilidad de comprensión auditiva en los estudiantes?

10. ¿Cree que el uso de la tecnología podría mejorar la habilidad de comprensión auditiva en inglés en los estudiantes? ¿Cómo?

11. ¿Cree que la tecnología podría contribuir o mejorar los procesos evaluativos en inglés?
¿Cómo?

Anexo 4**TRANSCRIPCIÓN - GRUPO FOCAL 1 – PRUEBA DIAGNÓSTICA DE COMPRENSIÓN
AUDITIVA**

Fecha: febrero 10 de 2017

Lugar: colegio el salitre – suba jornada tarde- sede a (la conejera) salón de clases

Grupo focal objeto: grado 804

Número de estudiantes: 10

Hora de inicio del grupo focal: 2:56 pm

Hora de finalización del grupo focal: 3:28

Tiempo (duración del grupo focal en minutos): 32 minutos

Nombre del moderador: Carlos Manrique

Objetivo:

- Indagar las percepciones, dificultades y sugerencias relacionadas con la prueba diagnóstica de comprensión auditiva en inglés.

- Conocer el concepto que tienen los estudiantes sobre evaluación.

Observaciones del investigador:

El grupo focal se llevó a cabo durante una hora de clases en la que los estudiantes estaban libres porque no había profesor en ese momento, antes de iniciar el descanso de la jornada que empieza de 3:15 a 3:45pm.

1. ¿Cómo te sentiste en la prueba diagnóstica?
2. ¿Cuáles fueron las principales dificultades que tuviste al momento de presentar la prueba?
3. ¿Qué tipo de pregunta en la prueba te parecieron más difíciles?

4. ¿Cuáles son las principales dificultades que tienes para entender cuando alguien te habla en inglés?

5. ¿Qué mejorarías en este tipo de pruebas?

6. ¿Con qué otras actividades ustedes creen que reforzarían su comprensión auditiva?

7. ¿Qué entiendes por evaluación?

8. ¿Para que utilizan los profesores la evaluación?

Anexo 5**Preguntas grupo focal 2**

Fecha: 19 de abril 2017

Lugar: colegio el salitre – suba jornada tarde- sede a (la conejera) salón de clases

Grupo focal objeto: grado 804

Número de estudiantes: 10

Hora de inicio del grupo focal: 3:15 pm

Hora de finalización del grupo focal: 4:15 pm

Tiempo (duración del grupo focal en minutos): 60 minutos

Nombre del moderador: Carlos Manrique

Características:

Edad: 13 – 15 años

Estrato socio económico: estrato 1, 2 y algunos de estrato 3.

Estudiantes con familias disfuncionales.

Estudiantes hijos de familias desplazadas por la violencia.

Etapas de desarrollo: Presentan dificultades para concentrarse en las actividades y se distraen con facilidad. Algunos están en la etapa de adolescencia temprana y otros en la adolescencia media.

Nivel de inglés: starters

1. Describa y explique para qué le sirve la actividad diagnóstica.
2. Describa y explique para que le sirve la actividad de refuerzo 1. (Juego de Memoria).
3. Describa y explique para que le sirve la actividad de refuerzo 2. (Deletreo).
4. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de realizar actividades evaluativas de comprensión auditiva en inglés inmediatamente después de visto la temática de cada clase?

5. ¿A usted para qué le sirve la autoevaluación?

Anexo 6**Preguntas grupo focal final**

Fecha: 1 de diciembre de 2017

Lugar: colegio el salitre – suba jornada tarde- sede a (la conejera) salón de clases

Grupo focal objeto: grado 804

Número de estudiantes: 10

Hora de inicio del grupo focal: 3:15 pm

Hora de finalización del grupo focal: 4:15 pm

Tiempo (duración del grupo focal en minutos): 60 minutos

Nombre del moderador: Carlos Manrique

Características:

Edad: 13 – 15 años

Estrato socio económico: estrato 1, 2, 3.

Nivel de inglés: starters

Etapas de desarrollo: Presentan dificultades para concentrarse en las actividades y se distraen con facilidad. Algunos están en la etapa de adolescencia temprana y otros en la adolescencia media.

Preguntas para grupo focal final de la implementación

1. ¿Qué beneficios brinda responder los ejercicios de memoria y deletreo sin límite de oportunidades?
2. ¿Qué reacciones o emociones experimentó después de responder correctamente todos los ejercicios de memoria y deletreo?

3. ¿Qué reacciones o emociones experimentó después de presentar las evaluaciones de cada clase?

4. ¿Cuáles fueron los principales problemas que tuvo en las clases de comprensión auditiva con los computadores?

5. ¿Cuáles son las ventajas de usar computadores en el proceso de evaluación de comprensión auditiva en inglés?

6. ¿Qué le parece la idea de ser evaluado durante cada clase de comprensión auditiva?
Explique.

7. ¿Qué opina de los resultados obtenidos en la prueba final de comprensión auditiva?

8. ¿Qué reacciones o emociones experimentó después de presentar la evaluación final y ver sus resultados?

9. ¿Cuáles fueron las estrategias que se propuso para mejorar la comprensión auditiva en inglés y cuáles cumplió?

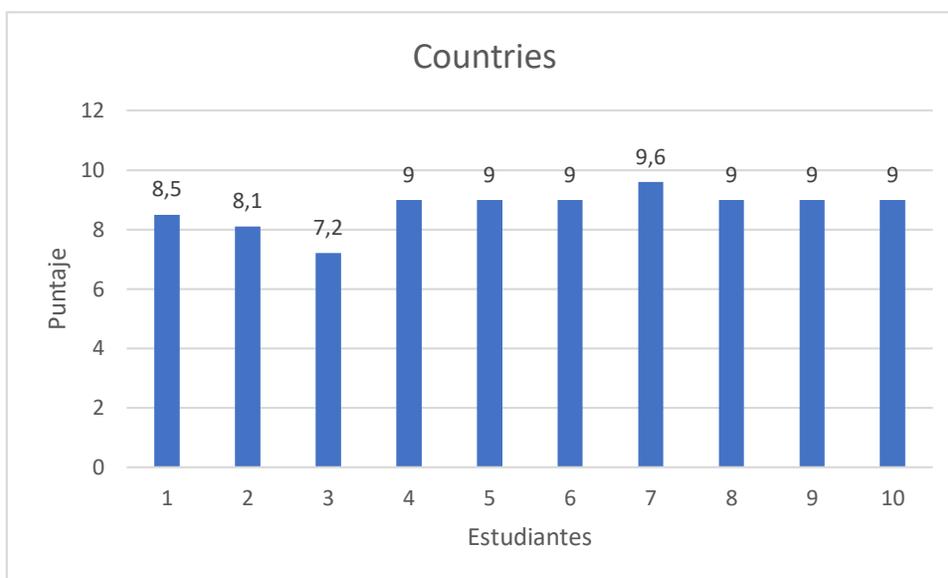
Anexo 7

Figura 20. Gráfica de resultados evaluación countries por estudiante.

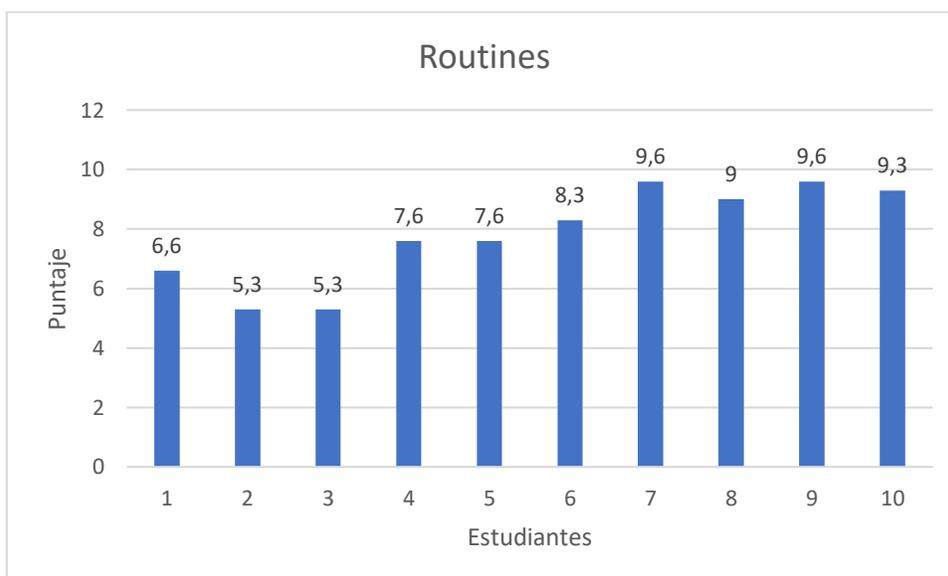


Figura 21. Gráfica de resultados evaluación routines por estudiante.

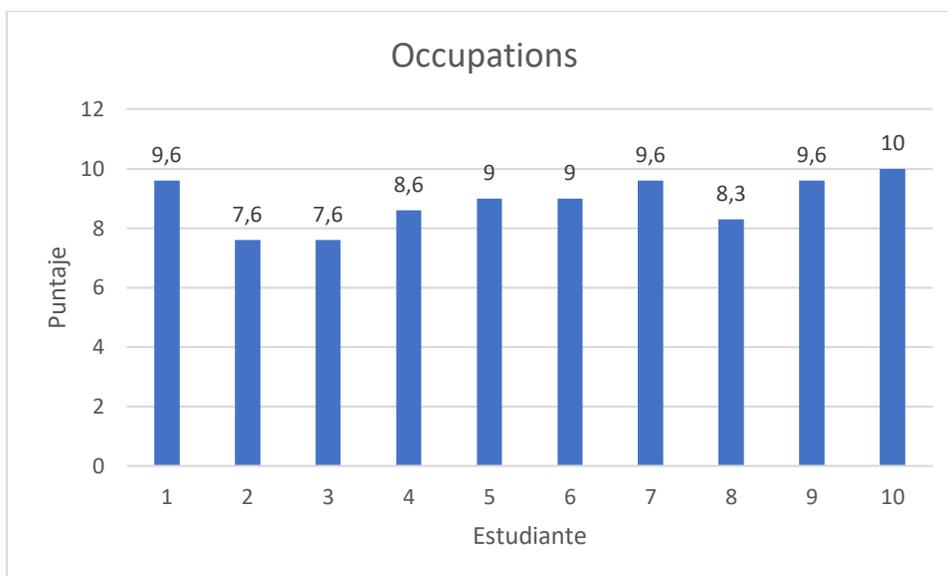


Figura 19. Gráfico resultados evaluación occupations por estudiante.

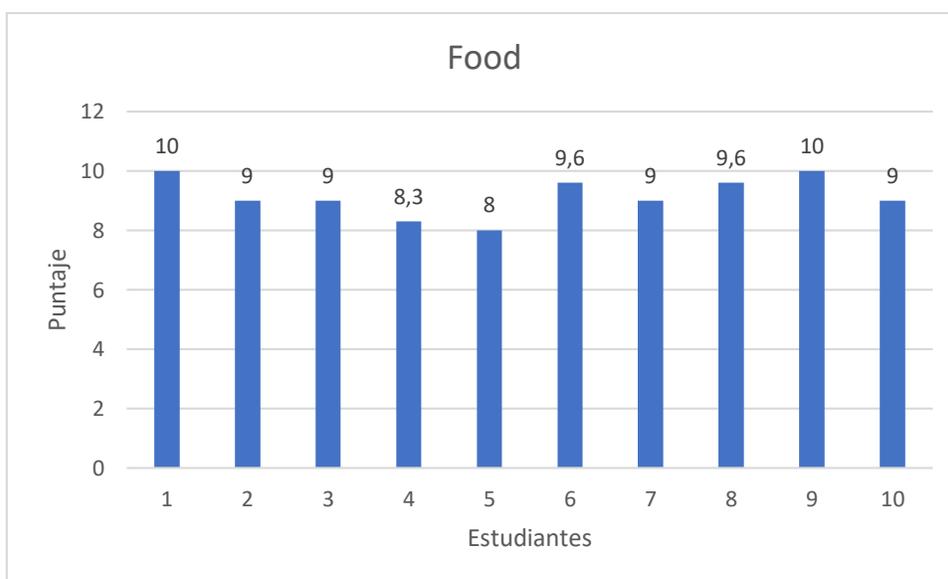


Figura 22. Gráfica resultados evaluación food por estudiante.

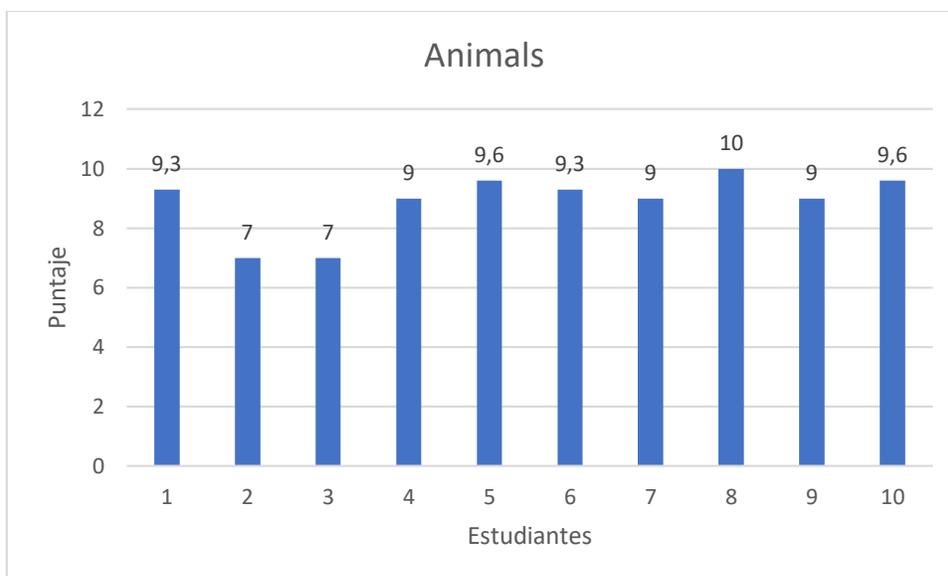


Figura 23. Gráfica resultados animals por estudiante.

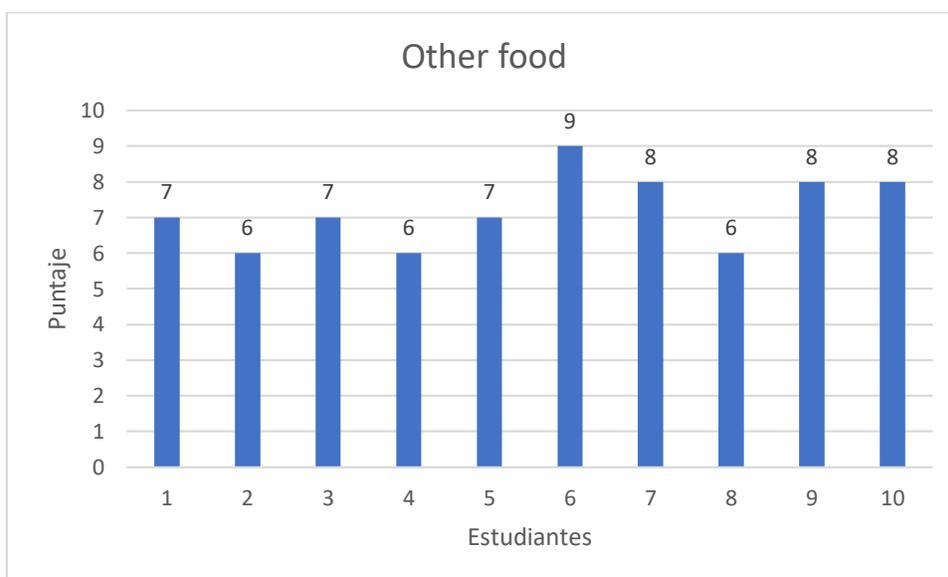


Figura 24. Gráfica resultados evaluación other food por estudiante.

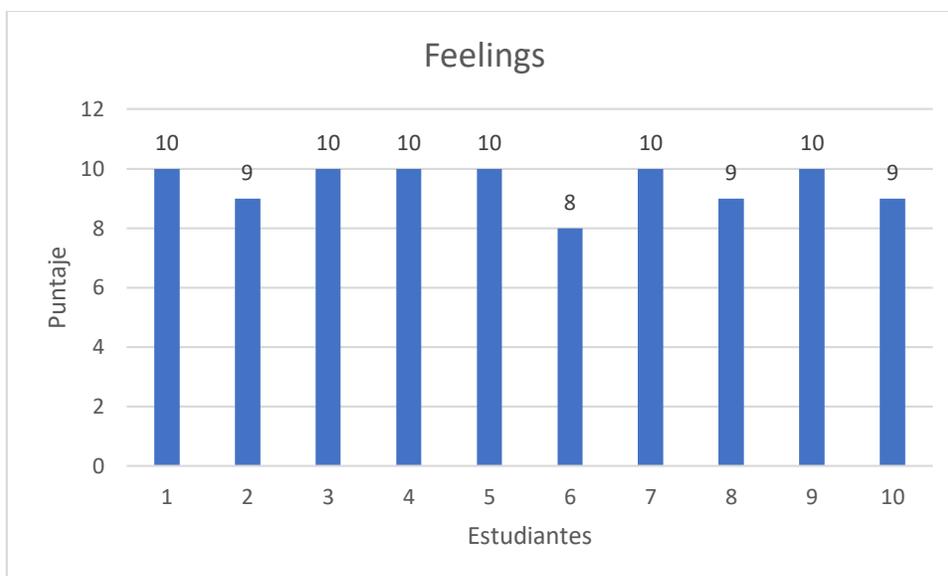


Figura 25. Gráfica resultados evaluación feelings por estudiante.

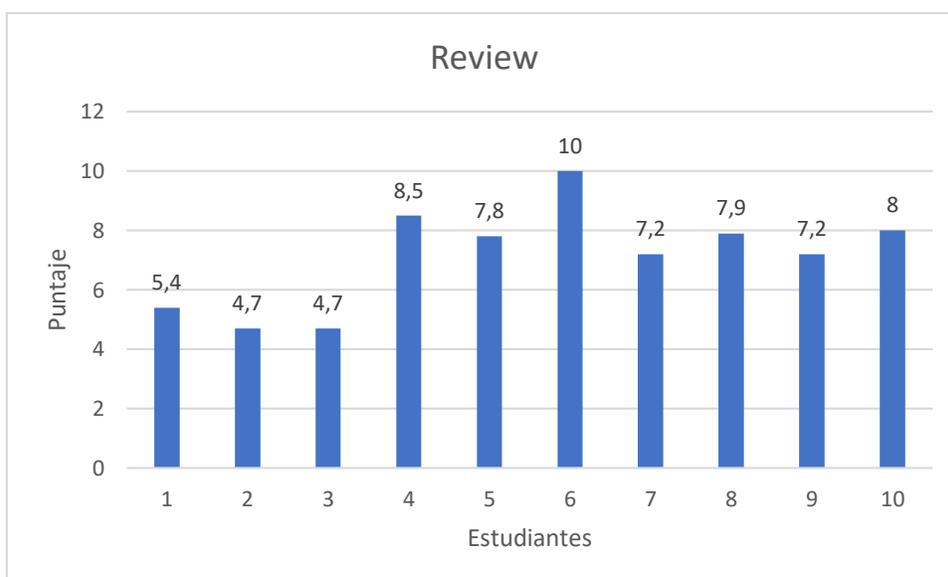


Figura 26. Gráfica resultados evaluación de repaso por estudiante.

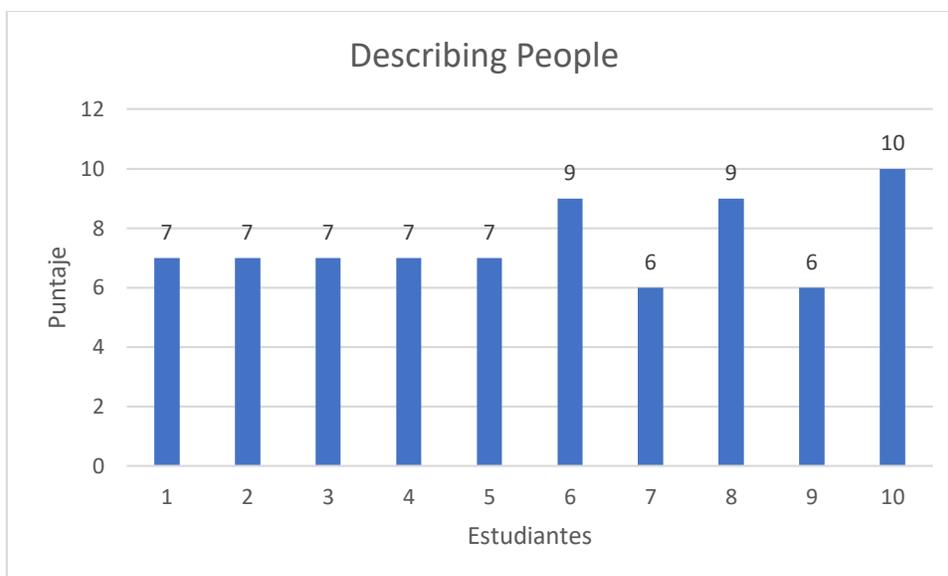


Figura 27. Gráfica evaluación describing people por estudiante.

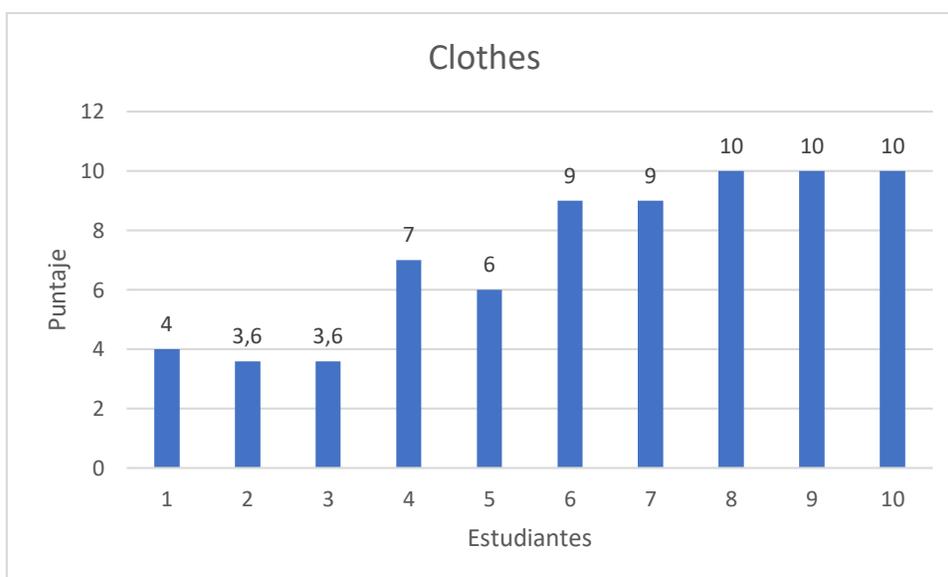


Figura 28. Gráfica resultados evaluación clothes por estudiante.

Anexo 8

Solicitud de permiso para realizar la investigación

Bogotá, noviembre 17 de 2016

Señor

Armando Calderón Rodríguez

Rector

Colegio El Salitre de Suba

Bogotá

Cordial saludo

Mi nombre es Carlos Fernando Manrique y laboro en la institución como docente de humanidades en la sede A (la conejera). En la actualidad estoy cursando estudios de maestría en informática educativa en la Universidad de la Sabana. Como objetivo de mi proyecto de investigación pretendo analizar la incidencia de un proceso de evaluación en un ambiente de aprendizaje mediado por TIC, para el fortalecimiento de la habilidad de comprensión auditiva en inglés.

El aporte que la investigación pretende dar a la institución es el de mejorar las habilidades de comprensión auditiva y manejo de vocabulario en inglés mediado por el uso de las tecnologías, que contribuyen según la EF EPI (2016) a:

Optimizar el tiempo de los maestros apoyando la práctica de los estudiantes.

Proporcionar retroalimentación inmediata.

Personalizar el aprendizaje.

Fomentar la interacción en el salón de clases.

Proporcionar un acceso fácil a los materiales actualizados y a un inglés auténtico.

Para poder llevar a cabo mi investigación solicito a usted permiso para realizar los registros de audio, video y entrevistas de la prueba piloto y de las actividades planteadas en el proyecto, que se realizarán en el aula durante el desarrollo de las clases de inglés del primer trimestre del año 2017, con estudiantes de grado octavo del colegio.

Se garantiza que la participación en este proyecto no generará ningún efecto secundario nocivo; por el contrario, redundará en la generación de estrategias pedagógicas y rutas para la incorporación de la tecnología en la educación básica y media.

La información recolectada será confidencial y sólo será utilizada para el análisis de los resultados del estudio a los cuales los usuarios tendrán libre acceso. Únicamente el docente investigador tendrá acceso a los datos. La participación de los estudiantes en este estudio es voluntaria.

De antemano agradezco su colaboración y apoyo.

Armando Calderón Rodríguez

Rector

Colegio el Salitre de Suba

Carlos Fernando Manrique

Docente Humanidades

Colegio el Salitre de Suba

Anexo 9

Consentimiento informado

Bogotá, D.C, 30 enero de 2017

Señores

PADRES DE FAMILIA

Ciudad

Apreciados Padres de Familia:

Reciban un cordial saludo,

Por medio de esta comunicación nos permitimos informar que su hijo(a) _____; ha sido seleccionado para participar en el Proyecto de maestría en informática educativa: “Evaluación mediada por tecnologías de la información y la comunicación en el fortalecimiento de la comprensión auditiva del idioma inglés”, que se adelantará en el Colegio El Salitre - Suba jornada tarde sede A la conejera grado octavo.

A través de este comunicado le estamos solicitando su consentimiento para que su hijo(a) pueda participar en los procesos de valoración, registros audiovisuales y demás actividades

realizadas en el aula de clase, los cuales tienen exclusivamente fines investigativos que permitirán optimizar los procesos pedagógicos, de enseñanza y aprendizaje.

El aporte que la investigación pretende dar a su hijo(a) es el de mejorar las habilidades de comprensión auditiva y manejo de vocabulario en inglés mediado por el uso de las tecnologías.

Se garantiza que la participación en este proyecto no generará ningún efecto secundario nocivo; por el contrario, redundará en la generación de estrategias pedagógicas y rutas para la incorporación de la tecnología en la educación básica y media.

La información recolectada será confidencial y sólo será utilizada para el análisis de los resultados del estudio a los cuales los usuarios tendrán libre acceso. Únicamente el docente investigador tendrá acceso a los datos. La participación de los estudiantes en este estudio es voluntaria.

Agradecemos de antemano su disposición y consentimiento.

Atentamente,

Profesor- Investigador del Proyecto: Carlos Fernando Manrique

Área: humanidades

Asignatura: Inglés

Colegio: el Salitre – Suba

Sede: A (la conejera)

Jornada: Tarde

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES DE FAMILIA Y/O ACUDIENTES

Yo _____ identificado con C.C. _____

ACEPTO que mi hijo(a) _____ del Curso _____

participe en las actividades y registros realizados en el Proyecto de “Evaluación mediada por tecnologías de la información y la comunicación en el fortalecimiento de la comprensión auditiva del idioma inglés”, las cuales tendrán exclusivo uso pedagógico e investigativo.

FIRMA