



**Magíster en Educación mención Currículum y Evaluación
Basado en Competencias**

Trabajo de Grado II

**Elaboración de Instrumentos de Evaluación:
Rúbrica Analítica y Pauta de Autoevaluación**

Profesor: Rocío Riffo San Martín

Alumno: Gianinna Becerra Véliz

San Fernando – Chile, Abril de 2021

1. Índice

1. Índice	2
2. Resumen	3
3. Introducción	4
4. Marco Teórico	6
5. Marco Contextual	9
6. Diseño y aplicación de instrumentos	12
6.1 Elección del nivel	12
6.2 Instrumentos	13
6.2.1 Rúbrica presentación oral	13
6.2.2 Pauta de autoevaluación	15
6.3 Validación de los instrumentos	16
6.4 Aplicación de los instrumentos	16
7. Análisis de resultados	18
7.1 Resultados rúbrica reporte oral	18
7.1.1. Análisis de resultados rúbrica reporte oral	19
7.2 Resultados pauta de autoevaluación	21
7.2.1 Análisis de resultados de la pauta de autoevaluación	23
8. Propuestas remediales	26
8.1. Propuesta remedial desempeño académico – rúbrica	26
8.2. Propuesta remedial desempeño reflexivo – autoevaluación	28
Bibliografía	31
Anexos	34
Anexo 1. Rúbrica de un reporte oral sobre un negocio sustentable	34
Anexo 2. Pauta de autoevaluación sobre el reporte oral de un negocio sustentable	36

2. Resumen

En el siguiente trabajo de grado, dos instrumentos de evaluación se someten a evaluación, una rúbrica analítica de un reporte oral y una pauta de autoevaluación, que fueron aplicados a un curso de cuarto medio de un liceo técnico profesional, de la especialidad agrícola, dentro de la asignatura de inglés. Ambos instrumentos son parte del mismo proceso de evaluación, un reporte oral sobre la creación de un negocio sustentable, por lo que entregan mayor evidencia de una instancia de evaluación. A pesar de lo anterior, ambos instrumentos serán analizados por separado, tomando en cuenta los resultados de los estudiantes, tanto su desempeño académico como su reflexión personal y actitudinal. De acuerdo al rendimiento de los sujetos de estudio, es posible destacar las fortalezas de estos instrumentos, las que están relacionadas con las estrategias utilizadas por la docente, la motivación de los estudiantes y el uso de una situación real como instancia de evaluación. Por otro lado, se evidencian las debilidades de los instrumentos, las cuales se atribuyen a la falta de confianza de los estudiantes en sus habilidades con el idioma, y a la asunción errada de la docente sobre el nivel de comprensión de los estudiantes. Por lo mismo, se entregan propuestas remediales que la docente responsable pondrá en práctica para las siguientes instancias evaluativas.

3. Introducción

Para la realización de este trabajo de grado II, se pensó en una actividad que incorporara distintas áreas de estudio que van en beneficio de los estudiantes. Se incorporó la metodología de Task Based Language Teaching o TBLT, la que ha demostrado ser efectiva con los estudiantes del liceo agrícola, debido a que requiere que los estudiantes busquen solución a un problema cercano a su contexto y realidad, utilizando un segundo idioma. Además, se incorporó un método de evaluación que requiere a los estudiantes entregar evidencia concreta de su nivel de comprensión, al aplicar una rúbrica analítica en una instancia de presentación oral de la creación de un negocio sustentable. Para este trabajo, los estudiantes trabajaron durante tres semanas, en tres clases de una hora cada una, en grupos de dos a tres estudiantes para poder crear este negocio y su respectiva presentación.

La evaluación del proceso y desempeño de los estudiantes fue a través de esta rúbrica (anexo 1), la que fue les permitió identificar el producto esperado de ellos en la presentación, como también una constante evaluación de su desempeño en el proceso hasta llegar a la presentación final. Luego de la presentación, la docente les entrega su rúbrica y respectiva retroalimentación. De la mano de esta evaluación sumativa, se incorpora el segundo instrumento, que corresponde a una pauta de autoevaluación, donde los estudiantes fueron capaces de evaluar su propio desempeño actitudinal, definir sus fortalezas e identificar sus falencias, con el fin de mejorarlas. Esta autoevaluación fue aplicada y desarrollada después de que los estudiantes recibieran los comentarios de su retroalimentación.

Debido a la situación en que nos encontramos actualmente de pandemia, donde las clases han cambiado de la sala de clases a sesiones online, no todo el grupo entregó sus instrumentos resueltos. De un total de 41 estudiantes, sólo 21 cumplieron con el trabajo propuesto, siendo el curso con mayor respuesta del establecimiento. A pesar de la baja entrega, la muestra recogida fue suficiente para llevar a cabo un exhaustivo

análisis de los instrumentos diseñados, donde se llevaron a un proceso de estudio y disección, para poder identificar las fortalezas de los mismos dentro del proceso de evaluación, así como también poder señalar aquellos aspectos que necesitan un cambio o mejora.

Para estos últimos aspectos, se proponen acciones de mejora, basadas en la investigación explicativa, con el fin de justificar y exponer el porqué de estas falencias, así como una investigación aplicada, con el fin de buscar y plantear las mejores estrategias de trabajo, de acuerdo a las necesidades del grupo curso y las habilidades que ya manejan.

4. Marco Teórico

Dentro de todo proceso educativo, es necesario someter a los estudiantes a un proceso de evaluación. Por un largo tiempo se consideró que el objetivo primordial de la evaluación correspondía a la certificación final de una asignatura o curso, es decir, se aplicaba al final del proceso y se obtenía un resultado cuantitativo o nota, que comprobaba el logro o fracaso de los estudiantes. Durante el último tiempo, se ha instaurado una percepción moderna sobre el objetivo de la evaluación, el cual no es sólo certificar el cumplimiento de un objetivo, sino que se trata de potenciar el aprendizaje del alumnado (Barrientos, López y Pérez, 2020).

Hemos pasado de centrarnos en el final de este camino de enseñanza, a enfocarnos en el aprendizaje de los estudiantes, donde lo más relevante no es la nota, sino lo que estudiante fue capaz de retener del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo mismo, las evaluaciones deben ser orientadas al aprendizaje, metodología que sigue tres puntos fundamentales (Carless 2007, 2009a, 2015a; Carless, Joughin y Mok, 2006; Carmona y Flores, 2008):

- Las tareas deben estar diseñadas para estimular el aprendizaje de los alumnos,
- La evaluación tiene que implicar a los alumnos su propia evaluación, y
- La retroalimentación debe darse en el momento adecuado a los alumnos para que sea útil en su aprendizaje actual y futuro.

De acuerdo a lo ya mencionado, se han seleccionado dos herramientas de evaluación que cumplen con los puntos mencionados anteriormente, que corresponden a una rúbrica analítica y a una pauta de evaluación.

Una rúbrica es una herramienta de evaluación que articula ciertos aspectos como criterios de evaluación con descripciones de los niveles de desempeño (Cyr et al. 2014).

Por lo tanto, una rúbrica es un instrumento objetivo que permite evaluar y calificar el rendimiento de los estudiantes en distintas instancias prácticas, por lo que se convierte un instrumento ideal para una presentación oral, ya que les permite a los estudiantes identificar por ellos mismos el objetivo del trabajo que están por realizar y qué es lo que se espera de ellos al final del proceso, así como también realizar una autoevaluación de su desempeño, usando la misma rúbrica. De igual forma, una rúbrica se presenta como mejor alternativa ante una evaluación escrita debido a que éste método requiere que los estudiantes demuestren evidencias de su aprendizaje (Marshman, et. al., 2018), apelando a habilidades de pensamiento más elevadas, junto al desarrollo del pensamiento crítico.

En la misma línea, una rúbrica puede ser holística o analítica (Jonsson y Svingby 2007): en la evaluación holística, se entrega un solo indicador de valor sobre la calidad del desempeño, que considera a todos los criterios. En cambio, en la rúbrica analítica, los indicadores de desempeño se desglosan criterio a criterio, con puntajes distintos, dependiendo del nivel de logro. Por consiguiente, es que se optó por una rúbrica analítica, por su especificidad y detalle al momento de evaluar y entregar retroalimentación a los estudiantes.

Para el diseño de la actividad evaluada con la rúbrica analítica, se tomaron en cuenta diversos factores del grupo, tales como sus intereses personales, los que en su mayoría están relacionados con su especialidad de estudio. Varios estudios respaldan la directa correlación entre la motivación de los estudiantes y su desempeño (Sixte, R., Jáñez, Á., Ramos, M., y Rosales, J., 2020; Vaquero, H., et al., 2018; Schmidt, C., 2005), ya que apela a una motivación que no está siendo promovida por el medio, sino que parte de ellos mismos, creando un compromiso con el trabajo presentado y un aprendizaje significativo, en comparación con una actividad que no sea estimulante.

La metodología empleada en la actividad evaluada con la rúbrica analítica fue el de aprendizaje basado en tareas, el cual entrega a los estudiantes fuentes reales de

material significativo, variadas situaciones con propósitos comunicativos y apoyo de retroalimentación para mejorar las oportunidades de uso del idioma Nepravishita y Roseni, 2014). Con la tarea propuesta del reporte oral, los estudiantes fueron capaces de enfrentarse a una actividad relacionada con su futuro laboral y que es cercana a la realidad del área agrícola. Además, se les presenta un “problema” o situación al que deben dar solución, por lo que pueden usar su conocimiento previo, habilidades ya adquiridas de su especialidad y usar el idioma inglés en un contexto que va más allá de la sala de clases tradicional.

Ya avanzando hacia la pauta de autoevaluación, se ha discutido la importancia de trabajar la constante retroalimentación del desempeño de los estudiantes, por lo que se tomó la decisión de que el segundo instrumento de evaluación estuviese relacionado con el primero, lo que vendría a complementar el trabajo académico con el actitudinal. La autoevaluación es una etapa donde los estudiantes evalúan críticamente su desempeño, en base a la comprensión de los criterios de la tarea y la retroalimentación, con el fin de alcanzar un juicio evaluativo. Cuando los estudiantes llevan a cabo una autoevaluación, comparan su rendimiento con los estándares internalizados y los esperados por terceros (docente y compañeros) para identificar sus fortalezas y debilidades. Así, es como definen sus fortalezas y debilidades, y deciden sobre las estrategias que deben tomar para mejorar (Panadero y Alonso-Tapia, 2013). En este caso, los estudiantes trabajan su autoevaluación en cuanto al área actitudinal y del proceso de trabajo, con el fin de identificar sus áreas más fuertes y aquellas que necesita seguir mejorando, con el fin de obtener un mejor resultado en su próximo trabajo.

5. Marco Contextual

El Liceo Agrícola El Carmen, es un establecimiento de modalidad técnico-profesional y fue fundado el 1 de abril de 1976 en la comuna de San Fernando, Provincia de Colchagua en la Sexta Región de O'Higgins.

Nace como una iniciativa del Ministerio de Educación y el Banco Interamericano de Desarrollo. Tiene, además, la particularidad de funcionar bajo el sistema de administración delegada, es decir, pertenece al Ministerio de Educación, pero es administrado por la Corporación Educacional de la Sociedad Nacional de Agricultura, también conocida como SNA Educa.

El establecimiento está ubicado a dos kilómetros de la ciudad de San Fernando, específicamente en el kilómetro 140 de la carretera longitudinal sur. Es un liceo técnico, por lo que posee una superficie total de aproximadamente 80 hectáreas, destinadas a las dos especialidades: técnico agrícola, nivel medio y técnico mecánico, nivel medio. Dentro del espacio educacional, es posible contar con 15 salas de clases equipadas para los estudiantes, además de espacios destinados al aprendizaje de ellos, tales como biblioteca, laboratorio de computación, laboratorio de ciencias, economato, gimnasio techado e internado propio. Para la especialidad agrícola, se dispone de 62 hectáreas de superficie agrícola útil, más un predio agrícola de 20 hectáreas, así como también un laboratorio de riego y packing propio. Por otro lado, la especialidad mecánica tiene habilitado un taller mecánico, totalmente funcional y abierto a la comunidad para servicios básicos de reparación de vehículos particulares.

Dentro de este establecimiento trabaja un total de 84 funcionarios, que se dividen entre administrativos, docentes, funcionarios de internado, economato, campo y de taller mecánico. Asimismo, la matrícula del establecimiento asciende a 486 alumnos. Además, el liceo cuenta con internado propio dentro del colegio, donde un total de 319 estudiantes

reciben este beneficio. El nivel de vulnerabilidad asciende al 94%, lo que se traduce en un bajo capital cultural.

Al analizar los resultados en evaluaciones estandarizadas, como SIMCE, queda de manifiesto el bajo desempeño de los estudiantes en las asignaturas comunes. Por ejemplo, en el año 2018 (año del último SIMCE tomado en el establecimiento), donde el puntaje general alcanzado en lenguaje es de 241 puntos, mientras que el de matemática no supera los 226 puntos, estando cerca de 30 puntos por debajo de la media nacional.

A pesar de los resultados obtenidos en el área académica, el establecimiento se destaca por su formación técnica profesional. Los estudiantes egresados del establecimiento se destacan frente a los egresados de otros establecimientos colegios con las mismas características y técnicos profesionales. Para ejemplificar, el porcentaje de estudiantes que completan su práctica profesional es de 96%, siendo practicantes de prestigio y reconocidos dentro de la región, por su conocimiento técnico y desarrollo de habilidades blandas.

En el área agrícola, se destaca en competencias regionales, nacionales e internacionales, destacando su primer lugar en la competencia Worldskills, especialidad de Riego. Los estudiantes también cuentan con pasantías al extranjero, como a Argentina, Estados Unidos y Francia. Mientras que, en la especialidad de mecánica, que lleva abierta como tal sólo siete años, ya cuenta con un taller mecánico full equipado y abierto a la comunidad, donde se ofrecen servicios del área automotriz a quien lo requiera. Además, han podido participar con sus estudiantes en diferentes actividades a nivel regional, como nacional. Por último, la especialidad ha logrado gestionar una pasantía al extranjero al Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, en Colombia, donde han logrado llevar a dos grupos de estudiantes de diferentes generaciones.

En general, los estudiantes académicamente no obtienen los mejores resultados ni en el establecimiento ni en pruebas estandarizadas, pero sí son capaces de destacar en el área profesional por sus capacidades y conocimiento, siendo igual en ambas

especialidades. En particular, el grupo elegido para este trabajo, un cuarto medio de la especialidad agrícola, es un grupo que en general presenta buenos resultados académicos, pero que presenta falencias en la expresión oral de sus conocimientos y habilidades. A continuación, se analizarán dos instrumentos diseñados para el grupo mencionado.

6. Diseño y aplicación de instrumentos

6.1 Elección del nivel

Para este trabajo de investigación, el nivel elegido ha sido un cuarto medio de la especialidad agrícola. Las razones principales para la elección de este grupo son las siguientes:

a) Habilidad en el idioma: Al estar cursando el último año de educación formal, este grupo cuenta con un nivel de inglés más avanzado, en relación con los otros cursos, lo que permite el trabajo de tareas que requieren habilidades de pensamiento mayor, comparado con los grupos menores. Esto mismo genera la necesidad de utilizar un instrumento avanzado para evaluar este tipo de trabajos. Por lo tanto, el nivel de competencia avanzado en el idioma los convierte en un grupo ideal.

b) Interés TBLT: Este año se comenzó a aplicar en este nivel la modalidad TBLT (Task Based Language Teaching, que en español se traduce a Enseñanza de un idioma basado en tareas). Al aplicar esta modalidad, se les enseña a los estudiantes distintas materias, usando una lengua extranjera, en este caso se les enseña agricultura y relacionados usando inglés. El grupo elegido para el estudio ha demostrado interés en usar la modalidad TBLT, ya que se sienten motivados a participar y a entregar los trabajos solicitados, lo que resulta sumamente importante debido a la situación que estamos viviendo y que será explicado en la siguiente razón.

c) Responsabilidad: Producto de la pandemia y la imposibilidad de estar en clases presenciales, es que durante el año 2020 y 2021, se optó por la modalidad de clases a distancia, a través de clases sincrónicas y trabajos asincrónicos. Desafortunadamente, debido a los altos índices de vulnerabilidad de los estudiantes y sus familias, el porcentaje de conectividad y respuesta de los alumnos, en promedio, no supera el 35% por curso.

Por lo anterior, se tomó la decisión de optar por el grupo cuya respuesta supera el 50% y así tener una muestra mayor, que permita un óptimo análisis de resultados. A pesar de que no todos los estudiantes devolvieron su trabajo desarrollado, se alcanzó una muestra de 21 estudiantes, número de respuesta mayor a cualquier otro curso.

Por las razones nombradas anteriormente, es que se toma la decisión de trabajar con el 4to medio de la especialidad de agricultura, utilizando ambos instrumentos en el mismo nivel.

6.2 Instrumentos

El nivel de 4to medio agrícola es un curso que prefiere el trabajo práctico y de aplicación, especialmente si este trabajo está relacionado con su área de interés y estudio. De igual forma, los estudiantes son altamente críticos con su propio trabajo y desempeño, por lo que requieren una pronta retroalimentación sobre su rendimiento académico. Por lo mismo, se decidió aplicar dos instrumentos en conjunto, que van relacionados con el mismo proyecto: la creación de un negocio agrícola sustentable. Estos instrumentos corresponden a una evaluación sumativa (rúbrica) y a una evaluación formativa (autoevaluación).

6.2.1 Rúbrica presentación oral

A lo largo del año 2021, los estudiantes han estado trabajando temáticas relacionadas con su área de estudio, en este caso, todo lo relacionado con la especialidad agrícola. Se ha discutido la importancia de su trabajo en un mundo globalizado, como aportar a la sociedad a través de su desempeño laboral, para culminar

con la creación y presentación de un negocio sustentable. Para realizar este trabajo, los estudiantes usaron tres semanas para elaborarlo, que se puede resumir así:

a) Semana 1: En la clase anterior se había trabajado el concepto de sustentabilidad. Se divide a los estudiantes en grupos (2 a 3 estudiantes) y se les entrega la rúbrica (anexo 1) para que los estudiantes puedan conocer qué es lo que se espera de ellos. Se les explica la actividad y buscan necesidades sustentables del área agrícola dentro de su entorno, eligen una y hacen su primera propuesta de un negocio sustentable. Justifican su elección completando los criterios de los tres pilares de la sustentabilidad: aporte social, medioambiental y económico. Además, es necesario que los estudiantes incluyan dentro de su justificación los comparativos y superlativos (idioma).

b) Semana 2: Los estudiantes continúan su trabajo con los mismos grupos y desglosan su negocio hacia aspectos más específicos, señalando detalladamente la necesidad que cubre, quiénes son los beneficiarios o potenciales clientes y la competencia directa de su negocio. Asimismo, deben comenzar a preparar una presentación sobre su trabajo, creando un discurso donde vendan su idea de negocio a posibles inversionistas.

c) Semana 3: En grupos, los estudiantes afinan los últimos detalles de su trabajo y coordinan su presentación. Luego de 10 minutos, comienzan las presentaciones orales frente al resto de sus compañeros de forma online. Mientras presentan, la docente evalúa el desempeño de los estudiantes utilizando la misma rúbrica entregada al principio. Les entrega la retroalimentación por escrito, con sus aspectos positivos y por mejorar, al final de la clase.

Ese fue el trabajo previo para la utilización y aplicación de esta rúbrica (anexo 1) donde se destaca el conocimiento previo de los estudiantes sobre el instrumento que sería utilizado. Se debía aplicar una evaluación sumativa que fuese capaz de medir el desempeño y cumplimiento de habilidades de los estudiantes, por lo que se tomó en

consideración lo señalado por Tierney, Robin y Marielle Simon (2004) de una rúbrica analítica: debe estar centrada en el desempeño de los estudiantes y el proceso, así como también los descriptores de la rúbrica deben ser objetivos y capaces de medir el desempeño de los estudiantes cualitativamente.

Finalmente, la rúbrica se aplicó de forma virtual, a través de la plataforma Teams, pero el contenido es el mismo que está señalado en el anexo 1.

6.2.2 Pauta de autoevaluación

El instrumento de evaluación sumativa y formativa propuestos para este estudio, están vinculados al mismo nivel y trabajo realizado por los estudiantes, el que consistía en crear un negocio sustentable y venderlo a posibles inversionistas. Por lo mismo, es que una vez que los estudiantes reciben su retroalimentación de la docente, a través de los resultados de la rúbrica analítica, los estudiantes serán capaces de ver a qué nivel lograron cumplir con el objetivo y qué les queda por mejorar. Con el fin de poder analizar las causas que no les permitieron lograr el objetivo a su totalidad, es que se les propone a los estudiantes autoevaluarse.

La autoevaluación (anexo 2) permite a los estudiantes reflexionar con respecto a su propio desempeño, por lo que este instrumento se centra en los aspectos transversales o valóricos del proceso educativo, destacando el nivel de acuerdo o desacuerdo de los estudiantes en su compromiso, esfuerzo y satisfacción personal respecto al resultado de su trabajo. En una escala de cuatro valores (muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o muy en desacuerdo) los estudiantes tienen la oportunidad de ser autocríticos y de relacionar sus resultados académicos con su desempeño personal.

6.3 Validación de los instrumentos

Para poder aplicar los instrumentos descritos anteriormente, estos fueron validados por la jefa de la unidad técnico-pedagógica del establecimiento (UTP). Tanto la rúbrica como la autoevaluación están siendo considerados para ser adaptados e implementarlos como base para futuras evaluaciones, teniendo la opción de ser usados como instrumentos institucionales.

6.4 Aplicación de los instrumentos

Como ha sido mencionando anteriormente, este año el establecimiento tomó la modalidad de clases a distancia, por lo que, durante las mañanas, se realizan sesiones sincrónicas con los estudiantes que tengan conexión a internet, mientras que, en las tardes, se envía trabajo asincrónico con los estudiantes que no tienen los medios para conectarse a las clases online. En estos casos, se les envía una guía con los contenidos vistos en las sesiones sincrónicas y actividades para que los estudiantes puedan trabajar desde sus casas. Para la aplicación de ambos instrumentos, se trabajó con los estudiantes de las sesiones sincrónicas en el proceso de tres semanas, señalado en el apartado de la rúbrica de presentación oral. Como no todos los estudiantes son parte del proceso sincrónico, sólo 21 estudiantes presentaron su trabajo durante las sesiones. Al resto de los estudiantes se les dio la posibilidad de presentar su trabajo de forma individual, a través de un video, pero al momento del análisis de los resultados, ningún video fue recibido de vuelta.

Finalmente, los instrumentos fueron aplicados a través de la plataforma Teams, que permite realizar evaluaciones de rúbricas en línea y obtener resultados inmediatos, tanto para los docentes como para los estudiantes. Esta rúbrica fue aplicada durante la presentación de los estudiantes y la retroalimentación fue entregada al final de las

presentaciones. En el caso de la autoevaluación, esta fue aplicada de forma similar, utilizando el apartado de Forms, también incorporado dentro de la aplicación de Teams.

Los resultados de ambos instrumentos, tanto la rúbrica analítica, como la evaluación formativa, serán analizados en el siguiente apartado.

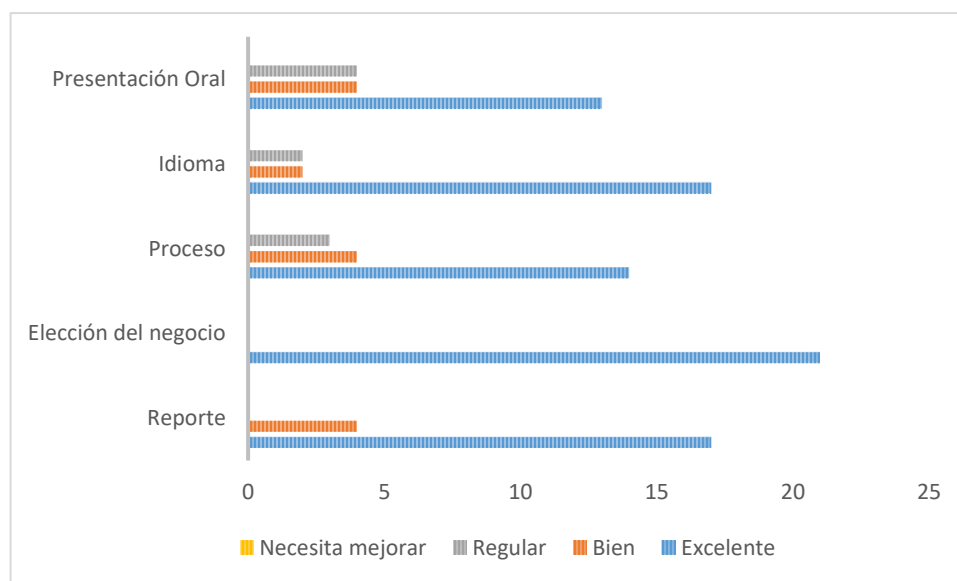
7. Análisis de resultados

7.1 Resultados rúbrica reporte oral

Para preparar el reporte oral, los estudiantes contaron con tres semanas (clases de una hora a la semana) para llevar a cabo este trabajo. En términos generales, los resultados del trabajo de los estudiantes fueron bastante satisfactorios. En la figura 1, se muestran los resultados de los estudiantes por los distintos criterios y es posible asegurar que la tendencia es consistente, donde la mayor parte del grupo de ellos alcanzó el nivel excelente en los distintos criterios del trabajo presentado.

Figura 1

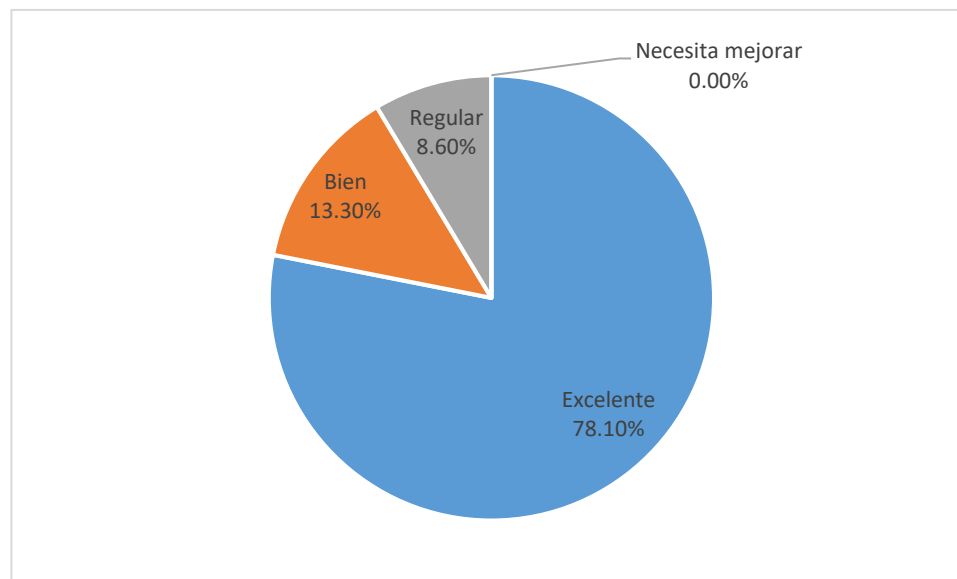
Resultados del total de estudiantes en la rúbrica, por cada criterio de evaluación y sus indicadores



Asimismo, es posible evidenciar en la figura 2 que, en promedio, 78,1% de los estudiantes alcanzó la categoría de “excelente”, mientras que 13,3% del grupo obtuvo el indicador de “bien” y un 8,6% se encasilló en la categoría “regular”. Ninguno de los estudiantes fue categorizado en “necesita mejorar”. A continuación, se hará un análisis del porqué de los resultados obtenidos.

Figura 2

Porcentaje de logro de los estudiantes en la rúbrica por cada indicador.



7.1.1. Análisis de resultados rúbrica reporte oral

Los resultados positivos de los estudiantes en la evaluación oral utilizando una rúbrica, puede ser atribuido a diversos factores, que se analizarán a continuación.

En primer lugar, al inicio del trabajo los estudiantes reciben la rúbrica de la evaluación de su trabajo final. En un estudio de Andrade, Heidi y Du, Ying (2005), los

docentes entregaron a un grupo la rúbrica de su evaluación antes de comenzar a preparar la misma. Como resultado, los estudiantes fueron capaces de determinar las expectativas del docente, planificar su trabajo, evaluar su progreso, así como también guiar y reflexionar en los comentarios de sus grupos y de sus compañeros. Al recibir la rúbrica con los criterios de evaluación antes del proceso, permite a los estudiantes visualizar claramente qué deben hacer y definir, por ellos mismos, cómo alcanzar ese objetivo. En este caso, saber con antelación qué debían hacer permitió a los estudiantes entregar un producto final que cumplía con los estándares más altos de evaluación.

Otro aspecto que facilitó el trabajo de los estudiantes fue la activación del conocimiento previo de los mismos en el tema. Al guiar a los estudiantes a una tarea, por muy compleja que esta sea, será más sencillo habiendo activado su conocimiento previo y al relacionarlo con la siguiente actividad (Caglar Gulcehre y Yoshua Bengio, 2016). De esta forma, los estudiantes comienzan el proceso de aprendizaje con una base conocida por ellos y sobre la cual pueden seguir construyendo.

Continuando con el análisis, un punto crucial de este trabajo fue la motivación de los estudiantes para completarlo. La motivación es un conductor que direcciona el comportamiento de los estudiantes hasta alcanzar un objetivo, en este caso, completar el reporte oral (Pintrich y Schunk, 1996). Una investigación sobre el impacto de la motivación, realizado en Bangladesh con estudiantes de la edad de los sujetos de este estudio, arrojó como resultado que el logro académico de los estudiantes está significativamente relacionado con la motivación intrínseca del grupo de estudio. En este caso, como los estudiantes estaban trabajando en un tema que es cercano, conocido y una situación real dentro de su contexto laboral, los estudiantes sienten una motivación mayor: ya no es sólo hablar en inglés, sino que lo que están trabajando tiene un propósito y ellos pueden solucionarlo.

Finalmente, el área en el que los estudiantes obtuvieron los resultados más bajos, fue en idioma y presentación oral. Tavani y Losh (2003) afirman que la visión y

expectativas que tengan los estudiantes sobre su propio desempeño u objetivo particular en la escuela, determinará el resultado académico, significativamente relacionado con el primer factor. En otras palabras, la confianza que tengan los estudiantes en su desempeño es un predictor del mismo. En este caso, los estudiantes del nivel de estudio no confían en sus habilidades en el idioma inglés, especialmente en la parte oral, que es la habilidad más débil. Esto explicaría el bajo desempeño, en contraste con los otros criterios, en el área de la presentación misma. Con respecto al criterio de uso del idioma, se puede atribuir al poco trabajo en clases de la docente con los estudiantes del contenido requerido para llevar a cabo el trabajo. Se revisó y trabajó en clases los comparativos y superlativos, es posible que no haya sido suficiente para los estudiantes, y el objetivo del uso de esta estructura no se haya cumplido en su totalidad.

En conclusión, los buenos resultados en la planificación y proceso del trabajo en sí, se puede atribuir a las estrategias utilizadas por la docente en cuanto a la activación del conocimiento previo de los estudiantes, tema elegido para aumentar la motivación y la entrega de la rúbrica antes de comenzar con el trabajo. Por otro lado, es posible evidenciar que los resultados menos favorables de los estudiantes en la parte de presentación oral e idioma, se debe a la falta de confianza de los estudiantes en sí mismos y al poco tiempo dedicado a reforzar la estructura gramatical requerida para el trabajo.

7.2 Resultados pauta de autoevaluación

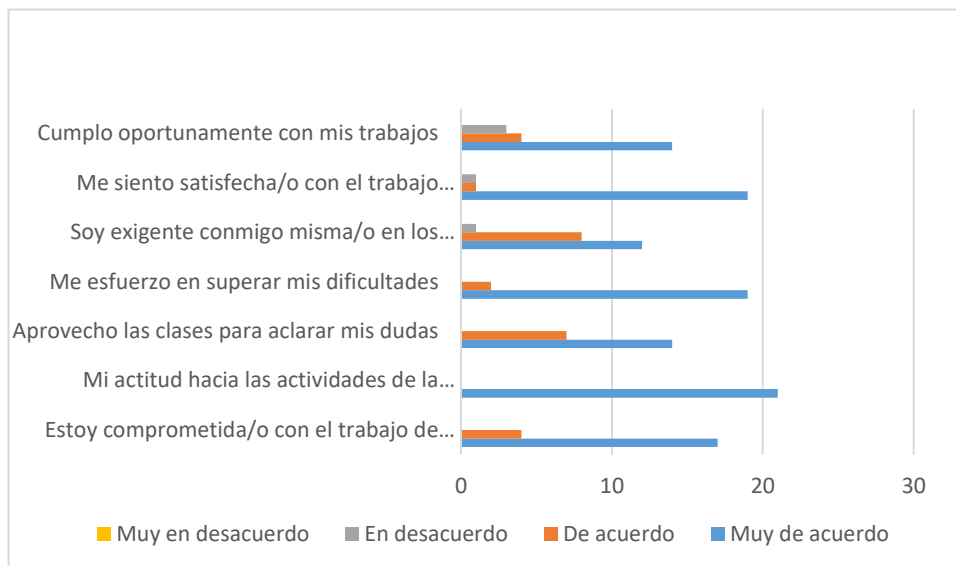
El segundo instrumento de este estudio corresponde a una pauta de autoevaluación que fue aplicada posterior a la evaluación de la presentación oral, utilizando la rúbrica señalada en el anexo 1. Esta autoevaluación (anexo 2), corresponde a una rúbrica holística, donde se les presenta a los estudiantes distintos criterios con respecto a su trabajo y que están altamente relacionados con la parte actitudinal y

transversal del proceso que hubo detrás de la presentación oral. Los estudiantes tomaron esta rúbrica y se autoevaluaron de forma individual, reflexionando y manteniendo una postura crítica hacia su desempeño.

En términos generales, los resultados de los estudiantes fueron bastante satisfactorios y, a la vez, están en relación con los obtenidos en la evaluación oral, por lo que hay concordancia entre la impresión cuantitativa de la docente y la valoración cualitativa de los estudiantes (figura 3).

Figura 3

Resultados del total de estudiantes en la autoevaluación, por cada criterio de evaluación y sus indicadores

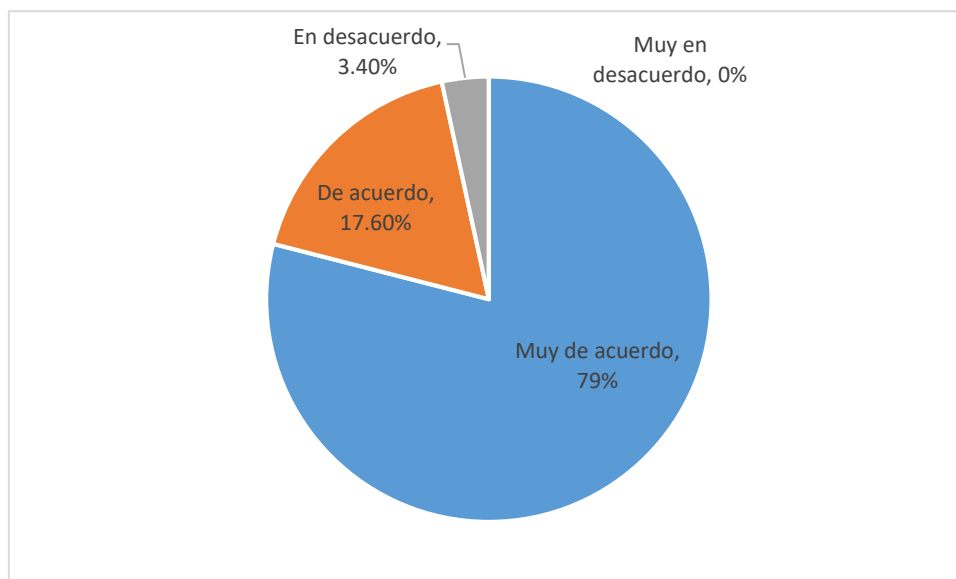


La figura 4 revela aún más claramente la positiva autopercepción de los estudiantes frente a la realización de este trabajo: un 79% de los estudiantes declara

estar muy de acuerdo con los indicadores presentados y se valoraron en un nivel más alto (4), por lo que la actitud y disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje dentro de la asignatura es bastante alto. Asimismo, un 17,6% de los estudiantes manifestó estar de acuerdo y valoró su desempeño en un nivel 3 y sólo un 3,4% de los estudiantes se no estuvo de acuerdo con los indicadores que describían su trabajo y se ubicaron en el nivel 2. Ninguno de los estudiantes declaró estar muy en desacuerdo.

Figura 4

Porcentaje de logro de los estudiantes en la autoevaluación por cada indicador.



7.2.1 Análisis de resultados de la pauta de autoevaluación

Como ya ha sido mencionado, en términos generales los resultados de los estudiantes, con respecto a su autoevaluación, han sido bastante satisfactorios. Las

razones detrás de estos números se pueden atribuir a distintos factores, tales como la motivación intrínseca de los estudiantes.

En primer lugar, la autoevaluación fue un espacio de reflexión para los estudiantes, parte importante del proceso, significativo y que requiere compromiso de quien toma esta evaluación. Además, los estudiantes fueron capaces de crear consciencia de lo que hicieron y lo que no en el trabajo y qué actitudes o acciones pueden mejorar para la próxima instancia de evaluación (Seifert y Felik, 2019). Por lo tanto, la instancia de autoevaluación es fundamental dentro del proceso educativo de los estudiantes y este grupo también lo entiende así, ya que los resultados académicos son similares a los de la autoevaluación.

Ya se ha discutido que los estudiantes se sienten altamente motivados cuando el contenido de la clase está relacionado con su especialidad de estudio. Culhane y Umeda (2004) sugieren que la inmersión auténtica en la cultura de un segundo idioma ayuda a los estudiantes a aumentar positivamente su motivación. En este caso, como se trata de una tarea del mundo real, incrementa la motivación de los estudiantes, ya que el contexto se transforma y pasa a ser un espacio más allá de la sala de clases.

Desde otra perspectiva, uno de los criterios con menor nivel de “de acuerdo” corresponde al de consulta en clases. Esto puede atribuirse a la falta de confianza de los estudiantes en sus habilidades con el idioma o a que la docente no realiza las preguntas adecuadas con el fin de recabar a qué nivel los estudiantes entendieron y manejan el contenido que se está estudiando.

Finalmente, el otro criterio en que los estudiantes tuvieron un menor desempeño fue el de cumplir oportunamente con el trabajo. Esto sin duda es por la falta de manejo de los estudiantes en la parte de práctica. A pesar de que se les entregó la rúbrica con anterioridad y una breve planificación del trabajo esperado por ellos al final de cada clase, el tiempo no fue aprovechado en su totalidad, por lo que algunos de ellos necesitaron aplazar su presentación para poder terminar con sus trabajos.

En resumen, la autoevaluación permitió ver a los estudiantes cuáles eran sus áreas más fuertes con respecto al trabajo realizado, las que corresponden a la reflexión y motivación intrínseca. De la misma manera, fueron capaces de visualizar los aspectos más débiles, que se atribuyen a no preguntar en clases y a su mejorable capacidad de manejar su tiempo de trabajo en clases. Para estas últimas disyuntivas, tanto de la rúbrica analítica como de la autoevaluación, se plantearán propuestas de mejora en el siguiente punto.

8. Propuestas remediales

8.1. Propuesta remedial desempeño académico – rúbrica

El trabajo realizado por los estudiantes demostró su compromiso con la asignatura y su gusto por trabajar temáticas relacionadas con su área de estudio. A pesar de lo anterior, los estudiantes demostraron tener falencias relacionadas principalmente con su falta de confianza en sus habilidades con el inglés y el uso erróneo de las estructuras gramaticales trabajadas.

Los estudiantes del liceo agrícola se caracterizan por sus capacidades como técnicos agrícolas, por lo que toda actividad que esté relacionada con especialidad, la llevarán a cabo con el mayor compromiso posible. Desafortunadamente, en esta oportunidad su presentación oral se vio dificultada por su falta de confianza en su habilidad oral. Como seres humanos, tenemos la necesidad constante de evaluar nuestras opiniones y habilidades, porque estos juicios no pueden ser determinados objetivamente, por lo que usamos las visiones de otros para formar nuestras “propias visiones”. Esta búsqueda constante de aprobación afecta nuestra visión de nosotros mismos y puede reducir nuestra confianza, por lo que se crea una tendencia de no hacer distintas acciones por miedo a que el juicio de los demás sea negativo (Ehrlinger y Dunning, 2003). En este caso, los estudiantes están predispuestos a no presentar de forma oral por miedo a ser juzgados, ya llegan a la instancia de práctica con una confianza baja, sin siquiera haber recibido un comentario negativo. Como práctica remedial, la docente propone crear un ambiente seguro de aprendizaje dentro de la sala de clase, promoviendo visiones positivas sobre el desempeño personal y apoyando el desarrollo de la confianza en sus habilidades con el idioma. Para lograrlo, se seguirán los postulados de Maclellan (2014) para mantener un ambiente que propicie la confianza de los estudiantes:

- Enfocarse en el desarrollo del conocimiento de los estudiantes, para promover la confianza académica y así mejorar su confianza en aspectos específicos del contenido y de sí mismo.
- Enfocarse en la participación social del estudiante dentro de las actividades, para así promover la confianza personal en áreas no académicas.
- Incorporar retroalimentación verbal con los estudiantes sobre sus logros y falencias en inglés, para que así ellos se den cuenta de la importancia de tomar el control de su propio aprendizaje.

Con estas medidas, se espera poder mejorar el ambiente de aprendizaje dentro de la sala de clases, con el fin de propiciar el desarrollo de la confianza de los estudiantes en sus habilidades con el idioma.

Adicionalmente, otro inconveniente para los estudiantes que tomaron esta evaluación, fue su falta de dominio de las estructuras requeridas (comparativos y superlativos). Como la actividad está propuesta dentro de la metodología de aprendizaje basado en tareas, se tomará como medida remedial lo propuesto por Trujillo y Gómez (2019), en relación al uso de gramática dentro de una tarea:

- Contextualización y descontextualización. Presentar el contenido a través de un material didáctico o auténtico, para identificar la regla gramatical. Una vez sea identificada, se saca la regla de contexto y se trabaja de forma más detallada, con el fin de que el estudiante pueda generar una hipótesis sobre la regla, la que será verificada y afirmada por la docente.
- Entrenamiento y re-contextualización. Una vez la regla sea identificada y descontextualizada, los estudiantes realizarán ejercicios de entrenamiento con las distintas variables que puedan aplicar a la regla, con la finalidad de internalizarla. Entonces, se reincorporará la regla a un contexto a través de producción escrita u oral y en la forma de un problema, que obligue al estudiante a utilizar la regla para solucionarlo: gramática en contexto.

Esta práctica continua y el paso de regla a un contexto real, ayudará a los estudiantes a internalizar la gramática que se quiere enseñar en las clases a futuro.

8.2. Propuesta remedial desempeño reflexivo – autoevaluación

Si bien, el desempeño de los estudiantes fue alto, alcanzando un 79% de los estudiantes evaluándose en nivel 4 (muy de acuerdo), aún quedan algunos aspectos que mejorar, específicamente, que los estudiantes puedan resolver sus dudas en clases y apoyarlos en el manejo del tiempo en las actividades prácticas.

Para motivar a los estudiantes a poder resolver sus dudas, es primordial verificar el nivel de logro de los objetivos o de la comprensión de los contenidos, es fundamental realizar las preguntas adecuadas. Valenzuela y Ramaciotti (2016) desglosan esta realidad, donde los profesores tienden a pensar que si no surgen preguntas dentro de la clase es porque todo está claro, cuando en realidad, es el profesor quien cierra la posibilidad a una explicación más amplia al elaborar preguntas que limitan el pensamiento cognitivo de los estudiantes, donde las preguntas tienden reducirse a un sí o no. Como propuesta remedial, se propone impulsar el intelecto de los estudiantes hacia nuevas ideas. Para esto, es necesario saber qué y cuándo preguntar, para lo cual, la docente responsable de este estudio planificará y diseñará preguntas que cumplan con estas características antes de la clase, con el fin de motivar el cuestionamiento continuo de los estudiantes. Se tomará como base la tabla 1, donde se muestran tipos de preguntas y sus respectivos ejemplos para un nivel cognitivo alto, diseñada por Valenzuela y Ramaciotti (2016).

Tabla 1

Tipos de preguntas y ejemplos para un nivel cognitivo alto (Valenzuela y Ramaciotti, 2016).

Nivel cognitivo	Terminología original	Características	Ejemplos*	Autores
Alto	Auténticas	Interpretación y evaluación de la información; implica negociar significados. No tienen una respuesta única; exploran distintos entendimientos.	¿Por qué piensas tú que pasó eso? ¿Por qué el autor habrá escrito este cuento?	Boyd y Rubin (2002). Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser y Long (2003).
	Abiertas	Van más allá de la información textual explícita; requieren mayor información que una palabra como respuesta.	¿Qué piensas tú que hará después...?	Long (2003). Wasik (2010).
	Implícitas	Requieren el uso de habilidades lingüísticas para abstraer o analizar información	¿Cómo crees que se sintió...? ¿Por qué?	Zucker, Justice, Piasta y Kaderavek (2010).
	Alto nivel	Requieren de un nivel de pensamiento más profundo; generan en el niño preguntas de igual nivel.	¿Cómo sabes que alguien es tu amigo?	Peterson y Taylor (2012).

En lo que concierne al manejo del tiempo de los estudiantes dentro de la sala de clases, para este trabajo se les dio un plan clase a clase sobre lo que se esperaba de los estudiantes al final de cada sesión. Un número no menor de estudiantes no fue capaz de llevar a cabo las actividades en el plazo propuesto, pese a que el tiempo entregado fue suficiente. Para mejorar esta situación, la docente propone, aparte de entregar el plan

clase a clase de las actividades esperadas, subdividir estas clases y agregar sub-objetivos más simples, con el fin de alcanzar la meta final. En otras palabras, entregar instrucciones del paso a paso de las actividades. Por último, se incorporará una pequeña retroalimentación al final de cada uno de estos mini procesos, para que los estudiantes puedan ver hasta qué punto están cumpliendo con las actividades de acuerdo al tiempo entregado.

Con estas medidas, y continuando con las otras que sí resultaron exitosas, se proyecta que el próximo trabajo evaluado, con características similares al de este estudio, sea incluso más exitoso, primordialmente para los estudiantes.

Bibliografía

- Andrade, H. y Du, Y. (2005) "Student perspectives on rubric-referenced assessment," *Practical Assessment, Research, and Evaluation*: Vol. 10, Article 3. DOI: <https://doi.org/10.7275/g367-ye94>
- Barrientos-Hernán, E., López-Pastor, V. y Pérez-Brunicardi, D. (2020). Evaluación auténtica y evaluación orientada al aprendizaje en educación superior. Una Revisión en Bases de Datos Internacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 67–83. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.004>
- Culhane, S. y Umeda, C. (2004). Authentic second language interaction in an instructional setting: assessing an inter-class exchange programme. *RELC Journal* 35(3), 281–298. DOI: <https://doi.org/10.1177/0033688205052142>
- Cyr, P., Smith, K., Broyles, I. y Holt, C. (2014) Developing, evaluating and validating a scoring rubric for written case reports. *International Journal of Medical Education*, 5(1), 18–23.
- Ehrlinger, J., y Dunning, D. 2003. How chronic self-views influence (and potentially mislead) estimates of performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 5–17.
- Gulcehre, C. y Bengio, Y. (2016). Knowledge matters: importance of prior information for optimization. *Journal of Machine Learning Research*, 17(2016), 1-32.
- Jonsson, A. y Svingby, G. (2007) The use of scoring rubrics: reliability, validity and educational consequence. *Educational Research Review*, 2(2), 130–44.

- Maclellan, E. (2014). How might teachers enable learner self-confidence? A review study. *Educational Review*, 66(1), 59–74. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.768601>
- Martínez-Figueira, E., Tellado-González, F., y Raposo-Rivas, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 373–390.
- Mohammed, C. y Shahabuddin, A. (2007). Self-efficacy, motivation and their relationship to academic performance of Bangladesh college students. *College Quarterly*, 10(1), 1-9.
- Nepravishta, A. y Roseni, E. (2014). The impact of task-based language teaching in ESP education in the agricultural university of Tirana. *Albanian Journal of Agricultural Sciences*, 13(4), 1–5.
- Panadero, E., and J. Alonso-Tapia . 2013. self-assessment: theoretical and practical connotations, when it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551–576. DOI: 10.14204/ejrep.30.12200
- Pintrich, R. y Schunk, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Schmidt, C. (2005). Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students. *Journal of Research in Music Education* 53 (2): 134–47. DOI:10.2307/3345514
- Seifert, T., y Feliks, O. (2019). Online self-assessment and peer-assessment as a tool to enhance student-teachers' assessment skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(2), 169–185. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1487023>

- Simon, M., Simon, R., y Simon, T. (2004). What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(2). DOI: <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol9/iss1/2/>
- Sixte, R. D., Jáñez, Á., Ramos, M., & Rosales, J. (2020). Motivación, Rendimiento en Matemáticas y Prácticas Familiares: un Estudio de su Relación en 1º de Educación Primaria. *Psicología Educativa*, 26(1), 67–75. DOI: <https://doi.org/10.5093/psed2019a16>
- Tavani, C., y Losh, S. (2003). Motivation, self-confidence, and expectations as predictors of the academic performances among our high school students. *Child Study Journal*, 33(3), 141–151.
- Trujillo, W. y Gómez, M. (2019). LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LENGUAS EXTRANJERAS. Del método tradicional a la perspectiva accional. *Paradigma*, 40(1), 126–138.
- Valenzuela, M. y Ramaciotti A. (2016). Uso de preguntas como estrategia clave en la sala de clases: la pieza que falta. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres Del Pedagogo*, 23, 37–69.
- Vaquero, L. H., Martín Fernández, C. I., Ruiz, G. L., & Bautista, P. G. (2018). Rendimiento, motivación y satisfacción académica, ¿una relación de tres? *REiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 7(1), 92–97.

Anexos

Anexo 1. Rúbrica de un reporte oral sobre un negocio sustentable

Reporte Oral de un Negocio Sustentable				
Nivel Criterio	4 Excelente	3 Bien	2 Regular	1 Necesita mejorar
Reporte	Los estudiantes incluyen información relevante de la presentación, relacionada con las necesidades que cubre, potenciales clientes y principal competencia de un negocio sustentable.	Algunos de los aspectos de la información son incluidos en el reporte (2 aspectos)	Sólo uno de los aspectos de información es incluido en el reporte.	La información incluida en el reporte no es relevante.
Elección del negocio	La elección del negocio sustentable se justifica considerando los tres pilares de la sustentabilidad.	La elección del negocio sustentable se justifica considerando los sólo dos de los pilares de la sustentabilidad.	La elección del negocio sustentable se justifica considerando sólo uno de los pilares de la sustentabilidad.	La elección del negocio no considera ninguno de los pilares la sustentabilidad.

Proceso	Los estudiantes aprovechan su tiempo de forma óptima y tienen su trabajo listo antes de la presentación.	Los estudiantes aprovechan la mayor parte de su tiempo y terminan los últimos detalles antes de la presentación.	Los estudiantes no están listos al momento de presentar, pero se toman unos minutos para presentar.	Los estudiantes no tienen su trabajo terminado. Presentan en la siguiente clase.
Idioma	La presentación es entendible e incluye las oraciones de comparativos y superlativos (4-5 oraciones).	La presentación es entendible e incluye algunas oraciones de comparativos y superlativos (3 oraciones).	La presentación es entendible e incluye pocas oraciones de comparativos y superlativos (1-2 oraciones).	La presentación no es entendible o no incluye las oraciones de comparativos ni superlativos.
Presentación Oral	El reporte tiene 1 minuto de duración e incluye el vocabulario apropiado (7-8 palabras) de negocio sustentable.	El reporte tiene 1 minuto de duración e incluye vocabulario apropiado (4-6 palabras) de negocio sustentable.	El reporte tiene 1 minuto de duración e incluye vocabulario apropiado (1-3 palabras) de negocio sustentable.	El reporte no tiene 1 minuto de duración o no incluye el vocabulario de negocio sustentable.

Anexo 2. Pauta de autoevaluación sobre el reporte oral de un negocio sustentable

Pauta de Autoevaluación				
Indicador	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy comprometida/o con el trabajo de la asignatura				
Mi actitud hacia las actividades de la asignatura han sido buenas				
Aprovecho las clases para aclarar mis dudas				
Me esfuerzo en superar mis dificultades				
Soy exigente conmigo misma/o en los trabajos de la asignatura				
Me siento satisfecha/o con el trabajo realizado				
Cumplí oportunamente con mi trabajo				
Con este trabajo, aprendí:				
Después de este trabajo, quiero saber sobre:				



UMC
UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES