

Estrategias de evaluación durante la implementación del Action Oriented Approach: El caso de la Dirección Regional de Educación de San Carlos, Alajuela, entre 2017 y 2023

Assessment strategies during the implementation of the Action Oriented Approach: The case of the Regional Directorate of Education of San Carlos, Alajuela, Between 2017 and 2023

Stratégies d'évaluation pendant la mise en place de la Perspective Actionnelle : Le cas de la direction régionale de l'enseignement de San Carlos à Alajuela entre 2017 et 2023

Marco Alvarado-Barboza

UCR, Costa Rica

antonio.alvaradobarboza@ucr.ac.cr

 <https://orcid.org/0000-0003-1932-3785>

Verónica Oguilve-Araya

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

oguilve@uned.ac.cr

Recepción: 06 Septiembre 2024

Aprobación: 16 Mayo 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

En el 2017, el Ministerio de Educación Pública (MEP) inició la implementación de los nuevos programas de estudio de inglés enfocados en el Action Oriented Approach (AOA) en el nivel de primer grado, los cuales terminó de implementar en el nivel de sexto grado en el 2022. Estos nuevos programas buscan el desarrollo de competencias comunicativas en inglés como una habilidad de un aprendiz del siglo XXI. Un aspecto fundamental para el éxito de los nuevos programas es las prácticas de evaluación que se realicen al estudiantado. Por esta razón, el presente artículo tiene como objetivos analizar las estrategias de evaluación aplicadas por los docentes de II ciclo en la asignatura de inglés de la Dirección Regional de Educación de San Carlos del MEP y su alineación con el Action Oriented Approach, así como describir la efectividad percibida por este profesorado y su relación con el aprendizaje del estudiantado en el segundo ciclo de primaria entre el 2017 y 2023. Para realizar el artículo se utiliza una metodología mixta con enfoque descriptivo. Como principal hallazgo se encontró que se utilizan técnicas diagnósticas, formativas y sumativas, pero se encuentran contradicciones en la efectividad de su implementación con respecto al AOA y el aprendizaje real del estudiantado.

Palabras clave: Evaluación de la educación, enseñanza de idioma, proceso de aprendizaje.

Abstract

In 2017, the Ministry of Public Education (MEP) began implementing new English curricula focused on the Action Oriented Approach (AOA) at the first-grade level, completing its implementation at the sixth-grade level in 2022. These new programs aim to develop communicative competencies in English as a 21st-century learner skill. A key aspect of the programs' success is the assessment practices applied to students. For this reason, the present article aims to analyze the assessment strategies used by second-cycle English teachers of the Regional Directorate of Education of San Carlos (MEP) and their alignment with the Action Oriented Approach, as well as to describe the perceived effectiveness of these practices and their relationship to student learning in the second cycle of primary education between 2017 and 2023. A mixed-methods approach with a descriptive focus was used. The main finding was that diagnostic, formative, and summative techniques are being used, but contradictions were found in the effectiveness of their implementation concerning the AOA and the students' actual learning.

Keywords: Assessment of education, language teaching, learning process.

Résumé

En 2017, le ministère de l'Éducation Publique (MEP) a lancé la mise en œuvre des nouveaux programmes d'études d'anglais centrés sur la perspective actionnelle, en commençant par le niveau du cours préparatoire (équivalent de la première année au Costa Rica). Cette mise en œuvre s'est achevée en 2022 avec la sixième année. Ces nouveaux programmes visent à développer les compétences communicatives en anglais, considérées comme des habiletés essentielles pour un apprenant du XXI^e siècle. Un autre aspect fondamental pour le succès de ces programmes concerne les pratiques d'évaluation appliquées aux apprenants. C'est pourquoi cet article a pour objectif d'analyser les stratégies d'évaluation mises en œuvre par les enseignants du deuxième cycle dans la matière d'anglais, au sein de la direction régionale de l'enseignement du MEP à San Carlos, ainsi que leur alignement avec la perspective actionnelle. Il s'agit également de déterminer l'effectivité perçue de ces stratégies par les enseignants, et leur lien avec l'apprentissage des élèves du deuxième cycle entre 2017 et 2023. Pour ce faire, une méthodologie mixte à visée descriptive a été adoptée. Le principal constat met en évidence que, bien que des techniques diagnostiques, formatives et sommatives aient été utilisées, des contradictions subsistent quant à l'effectivité de leur mise en œuvre en lien avec la perspective actionnelle et l'apprentissage réel des apprenants.

Mots clés: évaluation de l'enseignement, enseignement des langues, processus d'apprentissage.

Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas es complejo y dinámico. Está constituido por elementos interrelacionados e interdependientes que abarcan desde la metodología hasta la evaluación. Donde hay instrucción, naturalmente emerge la evaluación. Por ejemplo, Maturana describe la evaluación como «todo el proceso y actividades continuas de recolección de datos que permitan al profesor y al estudiante determinar el progreso de este último en su proceso de aprendizaje»¹.

La evaluación es fundamental, ya que está presente de diferentes formas a lo largo del proceso educativo y sirve a propósitos. En primer lugar, la evaluación permite un proceso de reflexión sobre lo que se hace en el aula que debe ir de la mano con los objetivos, contenidos y metodología que implementan los docentes en los centros educativos. En segundo lugar, la evaluación permite identificar un problema o debilidad en el estudiantado, y las acciones de mejoramiento o remediadoras. Por esto, debe haber una coherencia entre lo que se enseña y se evalúa de manera que se logre certificar los aprendizajes del estudiantado dentro de un enfoque específico.

Al ser la evaluación tan relevante en el proceso educativo y un campo amplio y multifacético, ha sido objeto de estudio desde diferentes aristas en el ámbito nacional e internacional. Se ha llevado a cabo investigación empírica relacionada con temas como las estrategias utilizadas² y los alcances de tipos de evaluación para poblaciones con necesidades especiales³. También revisiones sistemáticas⁴ relacionadas con la utilización de tipos específicos de evaluación.

Desde una perspectiva más integral, la investigación propuesta en este artículo explora la evaluación como un elemento clave parte de la nueva propuesta del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP) que adopta el enfoque Action Oriented Approach (AOA). En Costa Rica, el MEP implementó nuevos programas de estudio en la asignatura de inglés, los cuales ya se han puesto en práctica en todos los niveles de primaria desde el 2017. De acuerdo al MEP⁵, para implementar los programas se requiere una evaluación llamada performance-based assessment, la cual describen en su programa como fundamentada en tres piedras angulares: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa, donde cada una juega un rol importante en el salón de clase. Es por esta razón que la evaluación se vuelve un tema fundamental de análisis, al ser el proceso mediante el cual los docentes analizan el aprendizaje del estudiantado y certifican su promoción considerando que han adquirido los conocimientos necesarios para pasar de un nivel al siguiente.

Para realizar el artículo se seleccionó la Dirección Regional de Educación de San Carlos del MEP, ubicada en el distrito de Ciudad Quesada, provincia de Alajuela, la cual está dividida en 14 circuitos o subregiones. Cada una de las subregiones tiene un supervisor, y centros educativos de primaria y secundaria. Esta dirección regional cuenta con personas docentes de inglés que implementan sus lecciones en diferentes contextos, circunstancias, y niveles, pero todo el profesorado debe seguir los mismos programas de inglés e implementar el enfoque del Action Oriented Approach. Sin embargo, a pesar de utilizar la misma metodología, las técnicas de evaluación que pueden implementar en sus lecciones no son generalizadas ni estandarizadas.

En este sentido, el presente artículo adquiere relevancia al proponerse como objetivos el análisis de las estrategias de evaluación implementadas por los docentes del segundo ciclo en la asignatura de inglés, evaluando su coherencia con el Action Oriented Approach. Asimismo, se busca describir la percepción del profesorado respecto a la efectividad de dichas estrategias y su impacto en el aprendizaje de quienes cursan el del segundo ciclo de primaria, en la Dirección Regional de Educación de San Carlos, del MEP, durante el período 2017-2023.

El presente artículo se estructura en cinco apartados. En primera instancia, se exponen los antecedentes que enmarcan las investigaciones realizadas previamente en relación con técnicas de evaluación. A continuación, se desarrolla la perspectiva teórica, en la cual se explican los principios fundamentales del enfoque orientado a la

acción, así como las principales tipologías de evaluación en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Seguidamente, se detalla la metodología empleada para el estudio de caso, incluyendo el enfoque y tipo de investigación, los criterios de selección, las técnicas de recolección de información. La cuarta sección se dedica al análisis de las estrategias de evaluación implementadas en la Dirección Regional de Educación de San Carlos durante el periodo 2017-2023. Finalmente, se presentan las conclusiones, orientadas a las prácticas evaluativas y su efectividad.

Antecedentes

Diferentes investigaciones se han llevado a cabo en el campo de la evaluación en la Enseñanza del inglés; por ejemplo, con respecto a la evaluación en el idioma inglés, Ruay y Campos⁶ abordaron el tema de Estrategias de Evaluación de profesores de inglés en centros escolares teniendo como objetivo caracterizar el enfoque evaluativo predominante en dos centros educativos chilenos en enseñanza básica. Su objetivo era caracterizar el enfoque, las macro destrezas enfatizadas y las actividades evaluativas. Se esperaba determinar la coherencia entre el planeamiento junto con lo que se ejecuta en el aula y las actividades evaluativas. Como resultado principal los autores constatan que se utilizan instrumentos evaluativos de pruebas estandarizadas, exámenes escritos, quices y escalas de apreciación conceptual. En cambio, las evaluaciones formativas tales como la revisión de tareas, ejercicios, rúbricas, diario de aprendizaje y proyectos de aula, son utilizados con menor frecuencia. Se concluye en este estudio que los docentes no desarrollan todas las macro destrezas en clase, sino solamente las habilidades receptivas, escucha y lectura. También se encuentra una coherencia deficiente entre el planeamiento y las actividades evaluativas para recoger evidencias de aprendizaje. Los docentes tienen preferencias por la evaluación tradicional.

Otra investigación fue la realizada por Torres-Zapata et al⁷, quienes realizaron un estudio cuantitativo sobre el desempeño lingüístico de estudiantes de nuevo ingreso de una universidad al sureste de México. Se utilizó la evaluación diagnóstica con el objetivo principal de ser insumo para la toma de decisiones para la actualización del currículo y programas. El estudiantado demostró un dominio bajo del inglés y, por ende, se concluyó que es necesario mejorar el currículo y la metodología para que sea enfocada en el desarrollo de competencias de la comunicación.

Por otra parte, se han realizado estudios en relación con tipos específicos de evaluación como el realizado por Bizarro et al⁸, quienes llevaron a cabo una síntesis de artículos sobre la evaluación formativa por personas docentes e investigadoras en el aula. Como hallazgo importante indican que la evaluación formativa es una herramienta crucial para el desarrollo de competencias, y debe ser implementada de manera integradora durante las sesiones significativas. Sin embargo, se enfrenta a dificultades porque los educadores continúan asociando la evaluación únicamente con la calificación.

Igualmente, Ulloa⁹ realizó un estudio sobre la evaluación sumativa de los aprendizajes que reciben estudiantes con adecuación significativa en primero y segundo ciclo de Educación General Básica de la Escuela las Gravilias, en Desamparados, provincia de San José. Se describió la efectividad desde la perspectiva de docentes y estudiantes; utilizando un enfoque cualitativo y mediante observaciones directas logra determinar que la evaluación sumativa aplicada «se esfuerza por garantizar la igualdad de oportunidades para todo el estudiantado independientemente de sus necesidades específicas»¹⁰.

Perspectiva teórica

Para comprender las estrategias de evaluación en la enseñanza del inglés desde el enfoque propuesto por el MEP, es necesario revisar los fundamentos teóricos que sustentan el AOA, así como las principales tipologías de evaluación empleadas en la enseñanza de lenguas. Esta perspectiva teórica permite contextualizar el análisis

de las prácticas docentes dentro de un marco que prioriza la acción, la significatividad y la coherencia entre enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Evaluación de los aprendizajes en inglés

A través de la evaluación del aprendizaje se logra conocer el nivel de conocimientos, habilidades y valores alcanzados por la población estudiantil; asimismo, mediante la evaluación el profesorado determina si los objetivos de la clase y el programa han sido cumplidos, si los métodos, formas de organización y materiales didácticos utilizados fueron los correctos, para a partir de los resultados, implementar estrategias didáctico-metodológicas que favorezcan el aprendizaje del estudiantado¹¹.

El propósito primordial de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje debe buscar ante todo reforzar o consolidar el logro de los objetivos lingüísticos. En el caso del lenguaje, es importante que la evaluación les permita a estudiantes demostrar conocimientos o habilidades adquiridas en el idioma. De acuerdo con el MEP¹² se deben considerar los siguientes lineamientos con respecto a la evaluación de los aprendizajes:

1. La evaluación de lengua extranjera en primer y segundo ciclo es principalmente una evaluación del desempeño del estudiantado en la lengua con base en los objetivos de instrucción.
2. Las actividades de evaluación deben ser una extensión de las experiencias pedagógicas a las que se expone el estudiantado en su proceso de aprendizaje.
3. Los instrumentos que utilice el profesorado para recopilar información acerca del desempeño del alumnado varían de acuerdo con los objetivos por medir y los propósitos de los mismos.
4. La evaluación del desempeño lingüístico del estudiantado debe basarse en la valoración de habilidades (escucha y habla, principalmente y lectura y escritura) o subhabilidades (sustitución, discriminación de sonidos, etc.).
5. La recopilación de la información se realiza por medio del uso de diferentes instrumentos, que deben ser conocidos por el estudiantado antes de su aplicación.

De este modo, debe haber una alineación lógica entre los objetivos lingüísticos, las actividades pedagógicas y las técnicas e instrumentos de evaluación. Propiamente, el MEP¹³ indica que para afrontar los enfoques utilizados en el diseño del plan de estudios, las técnicas de evaluación deben reflejar procesos dinámicos de aula y promover el pensamiento crítico de los educandos en todas las tareas de aprendizaje que desarrollen. Al ser un proceso continuo que le permite al equipo docente adquirir conocimientos con respecto al nivel de aprendizaje de una persona estudiante y decidir sobre el proceso a seguir, la evaluación cumple con diferentes funciones entre las que se encuentran la diagnóstica, la formativa y la sumativa donde se aplican diferentes técnicas.

Técnicas de evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica busca que la persona docente encuentre información relevante al inicio de un proceso (curso lectivo, periodo, nueva unidad de estudio) sobre la condición integral en que esté cada estudiante. De acuerdo con el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes del MEP, artículo 4 inciso a, la evaluación diagnóstica «detecta el estado inicial del estudiantado en las áreas de desarrollo humano: cognoscitiva, socio afectiva y psicomotriz con el fin de facilitar, con base en la información que de ella se deriva, la aplicación de las estrategias pedagógicas correspondientes»¹⁴.

Además, en el programa de estudio de inglés para primer ciclo se establece que con la evaluación diagnóstica se mira hacia atrás más que hacia delante. Lo que se busca es evaluar lo que el estudiantado ya sabe y la naturaleza de las dificultades que puede tener. También identifica necesidades del alumnado y áreas de

intervención. Se concibe como un sistema destinado a describir, clasificar, predecir y explicar el comportamiento del estudiantado en el proceso educativo. Este proceso no es ocasional, sino que implica numerosas actividades de medición y evaluación de las acciones de estos y de lo que se lleva a cabo en las instituciones, con el propósito de orientar de manera adecuada¹⁵.

El MEP indica que la evaluación diagnóstica «constituye una primera aproximación a la situación real del estudiante, que permite conocer los aspectos que requieren cambios para mejorarse y los que deben estimularse y motivarse, mediante las estrategias pertinentes consideradas en el planeamiento didáctico»¹⁶.

En general, la evaluación diagnóstica busca conocer el estado inicial de cada estudiante con respecto a sus habilidades y conocimientos previos en relación con los aprendizajes esperados, no busca brindar una calificación, sino obtener información relevante de la persona estudiante para tomar decisiones educativas.

Técnicas de evaluación formativa

La evaluación formativa consiste de acuerdo con Brown¹⁷ en evaluar al estudiantado durante el proceso de formación de sus competencias y habilidades con la meta de ayudarles a continuar el proceso de crecimiento. Igualmente, en el programa de inglés de primer ciclo del MEP se establece que la evaluación formativa es usada para monitorear el aprendizaje. Además, ayuda a identificar las fortalezas y debilidades, así como las áreas en las que se necesita trabajar.

Este tipo de evaluación permite un seguimiento formativo sobre el aprendizaje del estudiantado, y de ser necesario, hacer cambios en sus metodologías o tomar decisiones importantes que permitan una mejora en el proceso. Cuando se aborda la evaluación formativa, es esencial mencionar el impacto de la retroalimentación¹⁸, que debe centrarse en resolver tres aspectos clave: en primer lugar, establecer objetivos claros y precisos; en segundo lugar, evaluar el desempeño actual y las acciones realizadas, es decir, reflexionar sobre cómo se están llevando a cabo las actividades; y finalmente, determinar las acciones a seguir¹⁹.

Técnicas de evaluación sumativa

Una evaluación sumativa bien estructurada puede fomentar un aprendizaje eficaz. Un aspecto crucial de su diseño efectivo radica en proporcionar oportunidades para realizar tareas genuinas y válidas, es decir, que efectivamente evalúen lo que se pretende medir²⁰. La evaluación sumativa busca evaluar el producto final del aprendizaje de un estudiante. De acuerdo con Maturana

Este tipo de evaluación tiene como propósito verificar los aprendizajes obtenidos por los estudiantes en momentos específicos del proceso de enseñanza y aprendizaje; por esta característica, se enfoca en el producto. Este puede ser parcial o definitivo el primero puede asumirse desde cortes temáticos o temporales, por ejemplo, al término de una unidad de aprendizaje o de un período académico; el segundo, al final de todo el período de instrucción: un semestre o un año lectivo.²¹

Igualmente, el MEP²² establece que la evaluación sumativa busca evaluar el aprendizaje al final de una unidad comparándolo con un standard o punto de referencia. La información que provee esta evaluación puede ser usada formativamente para guiar los esfuerzos en actividades siguientes. Esta evaluación se realiza en diferentes momentos del curso lectivo e indica si un estudiante obtiene el puntaje necesario de promoción para el siguiente nivel.

Action Oriented Approach

Este enfoque tiene su origen en la perspectiva ecológica donde hay un inter juego entre la metodología y el contexto. Se basa en la agencia situada, un término que se refiere a que el estudiantado, con sus particulares

características y vivencias, actúan en su contexto activamente, tomando decisiones²³. Por ende, la participación del estudiante de segunda lengua es única y particular a las personas y el ambiente. Los resultados de aprendizaje no son predecibles porque el lenguaje es generado por la acción²⁴. El Enfoque orientado a la acción, con sus siglas en inglés AOA, considera a los usuarios y aprendices de una lengua principalmente como «agentes sociales», es decir, personas que forman parte de la sociedad y que tienen que realizar tareas en contextos específicos, ambientes determinados y dentro de ciertos ámbitos de acción. En la implementación del AOA en el MEP, en cada interacción, la persona docente encuentra brechas de conocimiento que se transforman en objetivos de aprendizaje personales que el docente le ayuda a alcanzar al estudiantado cuando cumple tareas auténticas que tienen relación directa con el mundo real²⁵ y donde las condiciones e interacciones son significativas, lo que se conoce como autenticidad de la situación y autenticidad de interacción²⁶.

El Enfoque orientado a la acción busca que el estudiantado utilice el inglés para construir su conocimiento a partir de experiencias reales, por ejemplo, tareas creativas, resolución de problemas y situaciones de intercambio de información personal. La persona docente organiza actividades que permiten al estudiantado simular situaciones de la vida cotidiana, con el objetivo de establecer vínculos con la realidad y utilizar las tareas como herramientas de aprendizaje²⁷.

La evaluación utilizando el AOA se centra en las habilidades que la persona estudiante puede demostrar en contextos reales y en el proceso que requiere para desarrollar sus competencias. Se prioriza una evaluación auténtica donde la adquisición y el perfeccionamiento de habilidades generales y comunicativas es un proceso constante, que ocurre tanto dentro de la escuela como en la vida fuera de ella. En el enfoque mismo, la evaluación está basada en el desempeño, adoptando diversas formas y puede llevarse a cabo en diferentes etapas del proceso de aprendizaje. Esto significa que el estudiantado es evaluado en función de cómo realiza tareas inspiradas en situaciones de la vida real²⁸.

En la evaluación de aprendizaje con respecto a este enfoque, se enfatiza que las tareas/proyectos son dirigidas a la acción, que son demandantes, ya que es el estudiantado quien decide los parámetros de la tarea/proyecto, no la persona docente. Por ejemplo, se utiliza el término escenario que representa un marco amplio de aprendizaje no estructurado, compuesto de subtareas donde el estudiantado colaborativamente usa el lenguaje para completar el objetivo del escenario. Un role-play es muy diferente a un escenario, ya que en el escenario a) el estudiante se representa a sí mismo, no a un personaje asignado, b) se le da la situación, pero no se le indica que pensar, decir o cómo actuar c) el contenido lingüístico se deriva de la propia situación, cocreando el sílabo de forma concurrente d) el sentimiento de incertidumbre es valorado como parte del proceso. De forma contraria, en el role-play el estudiante simula un personaje, se le dan instrucciones precisas de lo que pasa en la situación que ellos deben recrear, el lenguaje utilizado es predeterminado y se deriva directamente del sílabo para practicar contenidos. En los escenarios, el estudiantado actúan para aprender y no aprende para actuar; el role-play funciona a la inversa; el rol del docente en este tipo de evaluación es participar en momentos específicos, para apoyar y ayudar al grupo de estudiantes a cumplir sus tareas sin tener que utilizar las formas tradicionales de monitorear aprendizaje de una forma holística a través de criterios por medio de escalas, rúbricas y listas de cotejo. Al mismo tiempo, el estudiantado también pueden hacer uso de autoevaluación y evaluación de pares para brindar y recibir retroalimentación²⁹. Los principios de la evaluación incluyen:

- Valorar el desempeño por encima de la asignación de calificaciones que no brindan información sobre las capacidades de la persona estudiante para realizar tareas en la vida real.
Integrar las destrezas, como sucede en las interacciones afuera del aula, donde se usa el idioma como instrumento de comunicación para alcanzar un objetivo.
Usar instrumentos que resalten el logro del estudiantado y el camino a seguir para desarrollar sus competencias y sentirse motivados.

Compartir la responsabilidad de la evaluación a través de instrumentos que le permitan a cada estudiante participar de lleno en el proceso de evaluación y por ende en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al comprometerse con el AOA, el MEP, debe alinear su visión con los principios de este para mantener la coherencia entre su objetivo educativo y las prácticas evaluativas que se utilizan en la clase.

Metodología

El artículo se desarrolló bajo una metodología mixta, de tipo descriptivo, no experimental con un diseño concurrente para obtener información relevante con respecto a las estrategias de evaluación que llevan a cabo el personal docente de inglés de II ciclo de la Dirección Regional de Educación de San Carlos en el MEP de Costa Rica dentro del enfoque AOA y su efectividad percibida con respecto al aprendizaje del estudiantado. El enfoque mixto se origina por la necesidad de las personas investigadoras de enfrentar la complejidad de las investigaciones de una manera integral y holística. Esta metodología es reconocida por ofrecer múltiples perspectivas para la resolución de problemas. El propósito es brindar una visión más exhaustiva de los fenómenos al combinar de forma sistemática métodos cuantitativos y cualitativos³⁰. Además, se utilizó el diseño concurrente ya que se recogieron datos cuantitativos y cualitativos de manera paralela y de forma independiente. El análisis de cada tipo de dato se realizó por separado, sin que uno dependa del otro y se generaron meta-inferencias que combinan y relacionan los hallazgos y conclusiones de ambos métodos³¹.

Las fuentes de información primarias, para el análisis cuantitativo y cualitativo, provienen de los docentes de inglés de II ciclo de la Dirección Regional de Educación de San Carlos en el MEP. Se seleccionó una muestra no probabilística por conveniencia de 45 docentes de inglés, los cuales fueron escogidos por parte de la asesora regional de la Dirección Regional de Educación (DRE) de San Carlos con base en su accesibilidad y representatividad. Los docentes pertenecen a 36 centros educativos de los 14 circuitos que pertenecen a esta dirección regional, lo que garantiza la inclusión de diferentes contextos, realidades y experiencias educativas. La DRE San Carlos permite un acceso total a la variedad de todo tipo de centros educativos de primaria, según sus rangos de matrícula.

Con respecto a la data cuantitativa, se recolectó información de forma estandarizada y uniforme por medio de un cuestionario construido a través de un proceso iterativo de revisión exhaustiva de literatura, que implica un proceso de evaluación y ajuste hasta validar y compartir el instrumento final. Dicho cuestionario contó con preguntas de opción múltiple con posibilidades de respuesta específicas, alineadas a la literatura sobre los enfoques de evaluación de aprendizajes. A los docentes se les envió un cuestionario de forma digital, y se tuvo una tasa de respuesta del 86,6 %. Las respuestas fueron tabuladas y graficadas por medio de una hoja de cálculo, obteniendo así una representación numérica de las perspectivas y puntos en común de los docentes participantes a través del análisis básico de distribución de frecuencia, método utilizado en la estadística descriptiva para complementar la información cualitativa³².

En cuanto a la muestra cualitativa, se extendió una invitación a docentes de diferentes circuitos de la DRE de San Carlos, obteniendo respuesta de siete personas docentes que decidieron compartir información de forma voluntaria. Las personas participantes pertenecen a las siguientes escuelas: Escuela Juan Bautista del circuito 03, Escuela Los Ángeles, del circuito 05; Escuela Colonia Guanacaste del circuito 10; Escuela Las Delicias, del circuito 11; Escuela Juan Rafael Chacón, del circuito 07; Escuela San Joaquín, del circuito 12; Escuela Juan Chaves, del circuito 14.

Se llevó a cabo una entrevista individual y dos grupos focales de tres personas cada uno. La entrevista tuvo un diseño semiestructurado, con preguntas predeterminadas y de seguimiento para explorar diversos puntos y profundizar en las experiencias únicas de los entrevistados³³. La entrevista semiestructurada es una técnica versátil y valiosa, ya que se adapta a diferentes marcos teóricos o concepciones epistemológicas.

El uso de grupos focales permite aprovechar mejor los recursos económicos y humanos, y obtener una mayor diversidad de voces que representen adecuadamente el estudio en cuestión³⁴. La entrevista y grupos focales se llevaron a cabo y se grabaron a través de videollamada en la plataforma Zoom. Los datos compartidos oralmente fueron transcritos manualmente para ser analizados de forma temática en un proceso minucioso e iterativo³⁵. Hubo un proceso de familiarización con los datos para crear códigos iniciales. Estos se revisaron para encontrar patrones y de ellos se crearon los temas definitivos que reflejan conceptos que aparecen con frecuencia. Cada tema contiene subtemas y sus correspondientes citas ilustrativas que evidencian la naturaleza del tema. A cada persona participante se le asignó un número del 1 al 3 a ambos grupos focales y en el caso de la entrevista se le asignó el código de persona entrevistada.

En cuanto a las fuentes secundarias se utilizó literatura pertinente, relevante y esencial para describir los principios de evaluación de aprendizajes y las características propias del AOA. Esta se utilizó también como tercer elemento de triangulación en el análisis de datos. El objetivo era comparar como se alinea la información proporcionada por los docentes con respecto a los principios de AOA, enfoque utilizado en los programas implementados por el MEP desde el 2017.

Resultados

Los resultados se centran en la frecuencia en la implementación de los tipos de evaluación, las técnicas de evaluación utilizadas y la efectividad percibida de las mismas con respecto a los criterios de selección, y el uso de la retroalimentación para la toma de decisiones.

Tras el análisis inductivo y deductivo cualitativo de la información, se obtienen temas basados en la data, seguido de un proceso minucioso e iterativo de análisis de datos de entrevistas y grupos focales. Los temas reflejan conceptos que aparecen con frecuencia y patrones, a la vez estructurados con subtemas y sus correspondientes citas ilustrativas. Estas citas reflejan la naturaleza del tema.

Frecuencia en el uso de los tipos de evaluación

Los tipos de evaluación se pueden implementar en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje para tomar decisiones y su uso varía según la necesidad de la persona docente. En la Figura 1 se muestra la frecuencia en el uso de cada tipo de evaluación por parte del cuerpo docente.

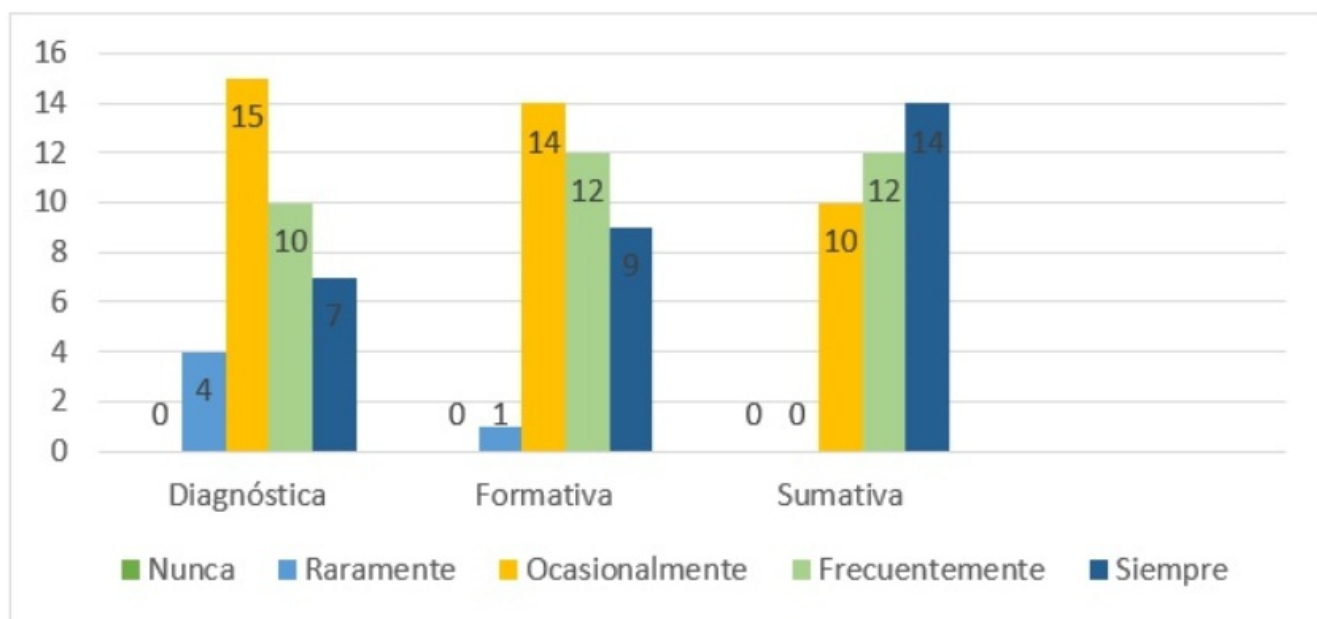


Figura 1.

Frecuencia en el uso de cada tipo de evaluación por parte del cuerpo docente entre el 2017 y el 2023

Fuente: Elaboración propia con base en los cuestionarios aplicados, 2024.

El 41,6 % de las personas docentes utilizan la evaluación diagnóstica ocasionalmente, y el 27,7 % la usa frecuentemente. Estas dos frecuencias son las únicas que están por encima de la media, mientras que el uso de la evaluación diagnóstica nunca, raramente, y siempre, están por debajo de la media. En el caso de la evaluación formativa igualmente el uso «ocasionalmente» y «frecuentemente» están por encima de la media con un 38,8 % y 33,3 %, respectivamente. Al igual que en la evaluación diagnóstica, el uso de evaluación formativa nunca, raramente y siempre están por debajo de la media. En la evaluación sumativa el uso es más frecuente, ya que las personas docentes indicaron que lo usan ocasionalmente en un 27,7 %, un 33,3 % y siempre un 38,8 %, las tres opciones por encima de la media. En el caso de las opciones de «raramente» y «nunca» no fueron seleccionadas por las personas docentes.

Los tres tipos de evaluación se diferencian en parte por el momento cuando se realizan durante el periodo educativo: «Si igualmente las tres las aplicamos casi que todos los años en diferentes fases del año, bueno, en diferentes partes del año»³⁶. Sin embargo, las evaluaciones no son excluyentes, diferentes tipos pueden coexistir y ser utilizadas simultáneamente sin que una invalide o reemplace a la otra. Solamente dependen del enfoque del docente y sus necesidades de obtener información relevante sobre los resultados de su instrucción, alineados con los objetivos, y sobre el desempeño del estudiante. La evaluación diagnóstica generalmente se realiza en dos tiempos específicos: antes de iniciar un programa o unidad temática. La formativa se hace en diferentes momentos del año lectivo, sin restricciones de tiempo, por unidades, por semanas, por contenido también³⁷.

El requerimiento básico para aplicar un tipo de evaluación es la disponibilidad de tiempo durante el año lectivo. La sumativa se suele llevar a cabo al finalizar una unidad. La evaluación sumativa se administra al final de un periodo específico, como al final del semestre. La combinación de todos los tipos de evaluación brinda un panorama más completo. Las tres evaluaciones se aplican en el contexto del aula mayormente y están diseñadas para alinearse con el programa educativo, proporcionando datos importantes sobre el rendimiento estudiantil.

Técnicas de evaluación diagnóstica implementadas entre el 2017 y 2023

Existen diferentes técnicas que las personas docentes pueden utilizar para diagnosticar el aprendizaje del estudiantado. Entre las opciones brindadas al profesorado participante se encontraban la observación, los cuestionarios, las entrevistas y otros. En la Figura 2 se presentan las respuestas brindadas.

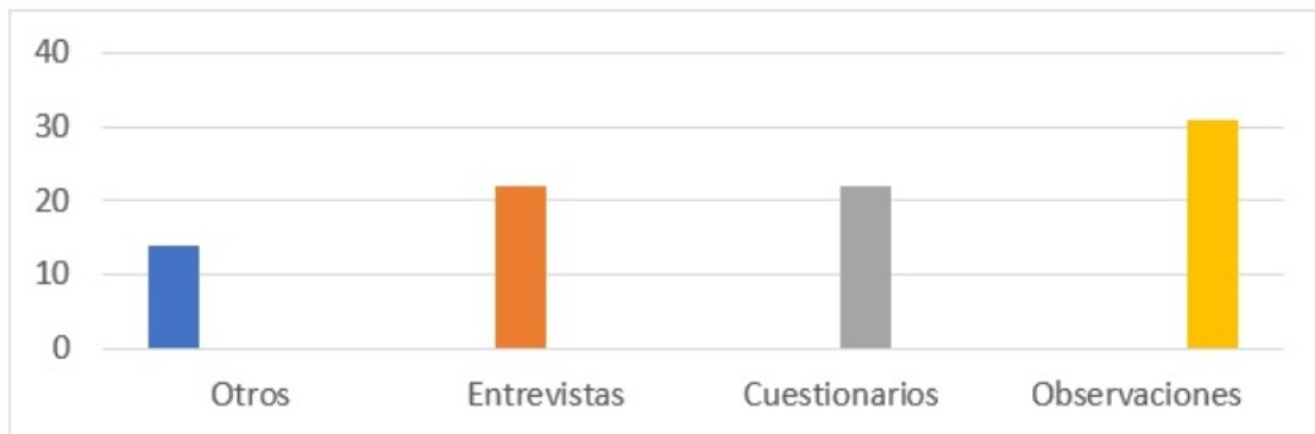


Figura 2.

Técnicas de evaluación diagnóstica implementadas entre el 2017 y 2023
Fuente: Elaboración propia con base en los cuestionarios aplicados, 2024.

Entre las técnicas de evaluación diagnóstica implementadas por el profesorado, la observación es la única que está por encima de la media. Las técnicas de cuestionarios y entrevistas también fueron utilizadas, pero en menor uso.

La observación es muy útil en el proceso diagnóstico ya que cuando se observa atentamente a un niño con un propósito definido, se realizan preguntas como: ¿qué está haciendo?, ¿cómo lo hace?, ¿por qué lo hace?, ¿con quién está? y otras preguntas similares. De esta manera, se puede reflexionar sobre lo que se ve y se evita emitir interpretaciones y juicios apresurados³⁸.

Otras técnicas de evaluación diagnóstica propuestas por el personal docente

Al tener espacio limitado en las opciones de respuesta en el cuestionario aplicado, se les consultó a las personas docentes sobre otras técnicas de evaluación diagnóstica que implementan en sus lecciones. Entre las técnicas propuestas por las personas docentes se encuentran: uso de juegos, translingüismo, encuestas, trabajo grupal, pruebas comprensivas, presentaciones y pruebas cortas.

Las técnicas propuestas por el profesorado presentan diferentes maneras de obtener información relevante sobre el aprendizaje previo del estudiantado. El uso de juegos, las pruebas cortas, las pruebas comprensivas y las presentaciones ayudan a evaluar cuánto saben las personas estudiantes de un tema. Para que la evaluación tenga impacto, la persona docente debe tener claro el objetivo de la implementación de la técnica y el instrumento que le permite recabar información sobre el aprendizaje del estudiantado.

El uso de translingüismo tiene aspectos muy positivos debido a que puede promover un entendimiento más completo y profundo de las áreas de contenido, ya que, si el aprendiz comprende los conceptos en las dos lenguas, realmente los ha aprendido³⁹. Sin embargo, su uso implica adentrarse en un enfoque más complejo.

Las actividades utilizadas pueden ser formales con exámenes, y alternativas como la participación en actividades lúdicas con un elemento de competitividad e interactividad que motiva al estudiantado. También incluyen juegos virtuales con características esenciales de ser entretenidos, atractivos y dinámicos. Los docentes lo expresan de la siguiente manera: «Generalmente es un examen con los contenidos del periodo del nivel anterior, se supone deben haber alcanzado los chicos»⁴⁰. Además, el docente 3 indica que «La diagnóstica también es mediante juegos o actividades lúdicas que ellos puedan dramatizaciones, mímica»⁴¹.

La implementación de evaluaciones diagnósticas mediante diversos métodos permite a los docentes una visión del conocimiento adquirido, entendimiento, y desarrollo de habilidades y hace que el proceso sea más atractivo y motivador para el estudiantado. Con respecto a la efectividad de las técnicas implementadas, el 61,1 % de las personas docentes participantes indicó que las técnicas de evaluación diagnóstica fueron efectivas, el 36,1 % indicó que son muy efectivas. Este aspecto resulta optimista ya que las dos opciones con una connotación positiva se encuentran por encima de la media.

Las técnicas utilizadas de manera diagnóstica se enfocan en medir el conocimiento del estudiantado en cuanto la adquisición de vocabulario o estructuras gramaticales, pero se deja de lado el evaluar si la persona estudiante de utilizar el aprendizaje previo para la comunicación en un escenario determinado. El profesorado actúa como facilitador y orientador del aprendizaje, detecta las necesidades formativas, participa activamente junto al estudiantado en su proceso educativo, y tiene como responsabilidad crear ambientes de aprendizaje auténticos o simulados que favorezcan el desarrollo de competencias lingüísticas⁴².

Técnicas de evaluación formativa implementadas entre el 2017 y 2023

La evaluación formativa permite un análisis continuo del proceso de aprendizaje experimentado por el estudiantado. En la Figura 3 se presentan las técnicas de evaluación formativa implementadas por las personas docentes entre el 2017 y el 2023.

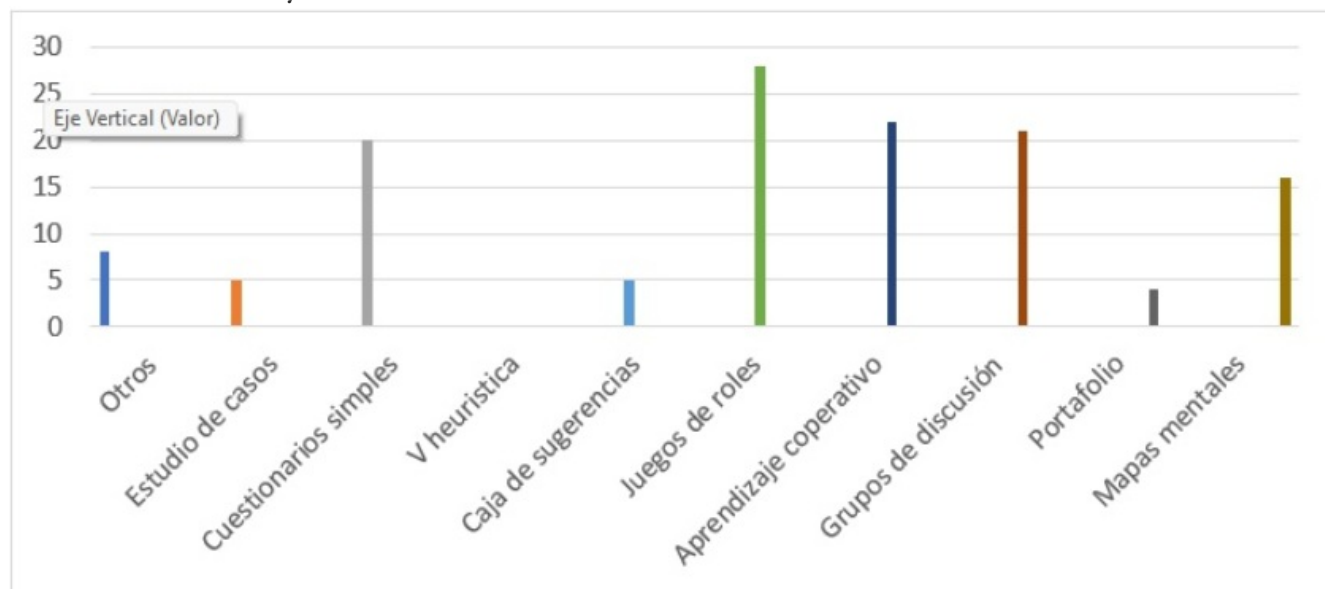


Figura 3.

Técnicas de evaluación formativa implementadas por las personas docentes entre el 2017 y el 2023

Fuente: Elaboración propia con base en los cuestionarios aplicados, 2024.

La técnica más utilizada por el profesorado fue el juego de roles con un 77,8 %, mientras que la V heurística no fue utilizada por ninguna de las personas participantes. Las técnicas de mapas mentales, los grupos de discusión y el aprendizaje cooperativo están por encima de la media, mientras que el estudio de casos, la caja de sugerencias, el portafolio y la opción de otras están por debajo de la media.

Otras técnicas de evaluación formativa implementadas por los participantes

Al consultarle a las personas participantes sobre otras posibles técnicas de evaluación formativa que implementen en sus clases indicaron otras posibilidades que no estaban contempladas en el instrumento aplicado. Entre las técnicas de evaluación implementadas por las personas docentes se encuentran las

siguientes: juegos, translingüismo, presentaciones orales cortas y entrevistas en parejas, pruebas cortas, grupos de conversación, canciones, cuestionarios y uso de la tecnología.

Las actividades propuestas por las personas docentes participantes muestran ideas que pueden perfectamente utilizarse como actividades de evaluación formativa, pero que deben estar respaldadas por un proceso consciente de evaluación. La evaluación formativa es un proceso continuo en el que el estudiantado o sus profesores recogen (toman y registran) y procesan (analizan e interpretan) información para evaluar el aprendizaje. Esta información recopilada puede ser utilizada como retroalimentación para que cada estudiante active sus procesos internos y regule su propio aprendizaje⁴³.

Los docentes utilizan enfoques tradicionales, como exámenes, pero también herramientas digitales que les permiten hacer las evaluaciones más interactivas y entretenidas, por ejemplo, para comprobar el dominio de vocabulario. Algunos ejemplos de estas actividades se describen a continuación: «Utilizo algunos juegos virtuales como WordWall, donde ellos juegan a la ruleta y quices o tipo «¿Quién quiere ser millonario?»⁴⁴. En este sitio web hay plantillas que se pueden personalizar y compartir. Los contenidos son los que el docente escoja, por ejemplo, tarjetas flash, ahorcado, concurso de preguntas, cuestionarios, parejas, entre otros.

Los docentes también utilizan actividades en clase que requieren que el estudiante participe activamente: «Role plays para que ellos se desempeñen en el aula en el aspecto de hablar con unos con otros»⁴⁵. Esta dinámica es de naturaleza colaborativa, por medio de role-plays, donde el estudiantado actúa en escenarios junto con sus pares que les permite usar su conocimiento de forma práctica a través de la simulación.

Efectividad en las técnicas de evaluación formativa

La implementación de las técnicas de evaluación formativa debe analizarse según su efectividad en relación con el propósito para el que se implementaron. En la Figura 4 se muestra lo expresado por las personas participantes con respecto a la efectividad de las técnicas de evaluación que implementaron.

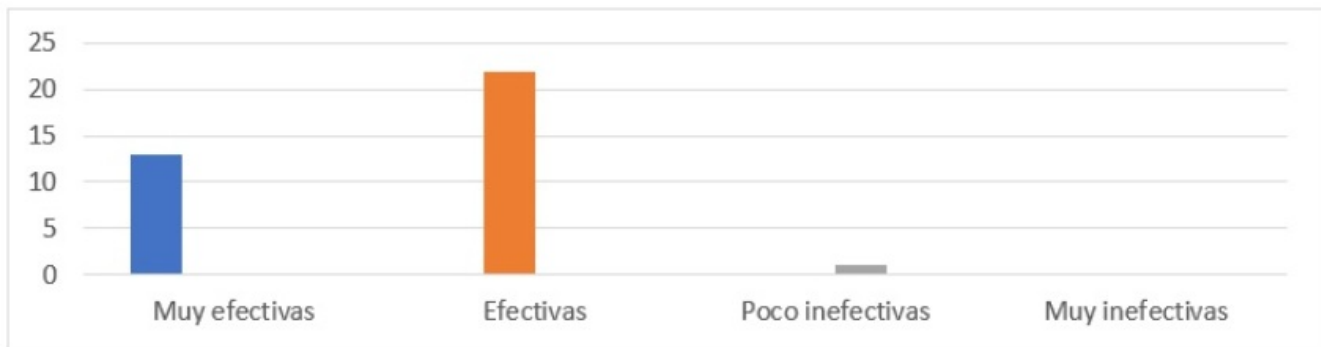


Figura 4.

Efectividad de las técnicas de evaluación formativa entre el 2017 y 2023
Fuente: Elaboración propia con base en los cuestionarios aplicados, 2024.

De acuerdo con lo expresado por el profesorado participante, la efectividad de las técnicas aplicadas es positiva ya que las opciones de «muy efectivas» y «efectivas» están por encima de la media con un 27,8 % y 66,7 %, respectivamente.

En este punto es importante destacar que la evaluación formativa para ser efectiva debe cumplir con diferentes propósitos. Las evaluaciones frecuentes e interactivas de la comprensión y el progreso del estudiante buscan identificar sus necesidades de aprendizaje para ajustar la enseñanza en consecuencia. La evaluación formativa no se centra únicamente en calificar el entendimiento de un contenido específico, sino que se dedica a una monitorización constante del aprendizaje. Esto permite al docente informarse sobre las decisiones que puede tomar para guiar mejor a sus estudiantes⁴⁶.

Tomando en cuenta el principio del AOA de que las actividades deben ubicar al estudiantado como agente social expuesto a tareas de la vida real, no todas las actividades propuesta cumplen con este principio. Las pruebas cortas, las canciones o el uso de la tecnología por sí solo no logran ubicar al estudiantado en contextos reales, además de acuerdo con lo expresado por las personas participantes, no se fomentó el uso de la coevaluación o autoevaluación en ninguno de los casos, los cuales son tipos de evaluación que se priorizan desde el AOA.

Técnicas de evaluación sumativa entre el 2017 y 2023

Otro tipo de evaluación consultada a las personas docentes participantes fue la evaluación sumativa, en la que se le brindaron opciones como pruebas orales y escritas que son las más comunes para certificar el aprendizaje del estudiantado, ya que precisamente como lo explica Domínguez, «esta evaluación provee información que permite derivar conclusiones importantes sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global emprendida»⁴⁷. En la Figura 5, se presenta las actividades utilizadas por las personas participantes.

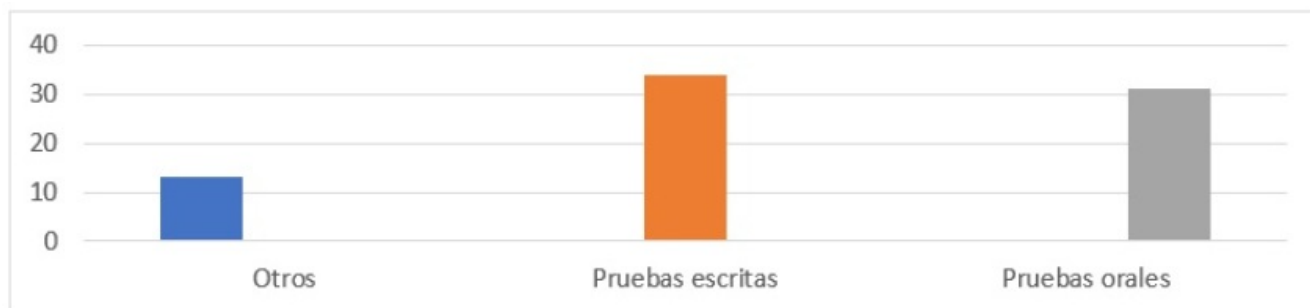


Figura 5.

Actividades de evaluación sumativa implementadas por las personas docentes entre el 2017 y 2023

Fuente: Elaboración propia basada en los cuestionarios aplicados, 2024.

La prueba escrita es sin duda la más utilizada por las personas participantes con un 94,4 %, mientras que la prueba oral también es utilizada por un 86,1 %. Ambas técnicas están por encima de la media y pueden brindar información muy valiosa sobre el aprendizaje sobre el estudiantado.

Las dos características mencionadas por los docentes en la evaluación sumativa son el formato esperado y la obligatoriedad de la actividad de implementación. Así el estudiantado es evaluado bajo los mismos criterios y condiciones y en periodos específicos:

Este la sumativa que es cada vez que hay exámenes o necesitamos realizar una prueba, un test o un examen, una prueba. Y la sumativa ya es mediante las pruebas tanto orales como escritas, tareas que se envían al lugar.⁴⁸

La data analizada de los docentes confirma el uso del formato escrito y oral en forma de pruebas y tareas de carácter sumativo, los cuales son requeridos por el programa como herramienta para medir que se alcanzaron los objetivos y competencias lingüísticas.

Otras técnicas de evaluación sumativa implementadas por las personas participantes

Las personas participantes propusieron otras opciones de evaluación sumativa que han implementado en el periodo entre el 2017 y 2023. Entre las técnicas identificadas por el profesorado se encuentran las siguientes: juegos, diálogos, exposiciones grupales, guías, pruebas de escucha, investigación, portafolios, juegos de roles, videos y translingüismo.

La evaluación sumativa se utiliza para hacer un balance general de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. En este tipo de evaluación, se pone un fuerte énfasis en la recopilación de datos, así como en el diseño y uso de instrumentos de evaluación formales y confiables⁴⁹. Por lo tanto, para que estas técnicas puedan tener un impacto positivo que genere información relevante sobre el aprendizaje del estudiantado se necesita de un instrumento que pueda brindar criterios de análisis y estándares de calidad. Por ejemplo, el uso de juegos, juegos de roles o videos debe respaldarse de un objetivo claro y criterios de calificación claros para poder usarlo, de lo contrario podrían ser mejor opción para la evaluación formativa.

Efectividad de las técnicas de evaluación sumativa

Es relevante analizar si las técnicas de evaluación sumativa implementadas por las personas participantes fueron efectivas desde la percepción del profesorado. En la Figura 6 se muestra lo expresado por las personas participantes.

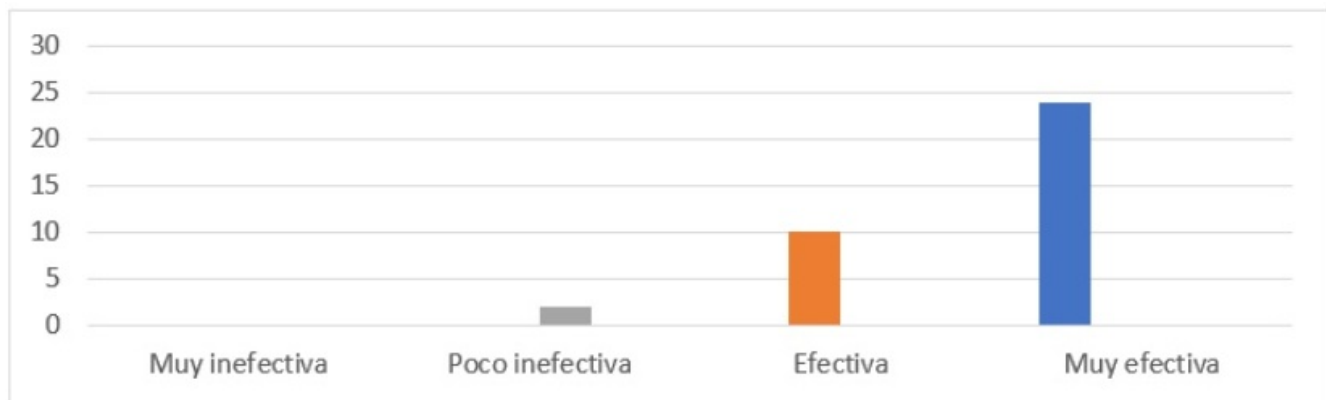


Figura 6.

Efectividad de las técnicas de evaluación sumativa entre el 2017 y 2023

Fuente: Elaboración propia basada en los cuestionarios aplicados, 2024.

La evaluación sumativa es importante para certificar que el estudiantado adquirió los conocimientos necesarios para avanzar al siguiente nivel. Al consultarle a las personas participantes hay una percepción muy positiva con respecto a la efectividad de las técnicas de evaluación sumativa implementadas ya que la única opción que está por encima de la media es la de «muy efectiva» con un 72,2 %.

Al igual que en la evaluación formativa, la efectividad de la evaluación sumativa depende de si se cumple o no el propósito por el que fue aplicada. En este sentido, los exámenes sumativos son habituales en las instituciones y se utilizan para evaluar el conocimiento que el estudiantado ha adquirido al finalizar un periodo académico. Estas pruebas son fundamentales para comprobar el estudiantado ha alcanzado los estándares necesarios para obtener certificaciones o avanzar a niveles educativos superiores⁵⁰.

Las personas docentes consideran las evaluaciones sumativas implementadas como efectivas o muy efectivas por lo que deben cumplir su función de certificar que el estudiantado alcanzó el nivel necesario para continuar en el siguiente nivel. Sin embargo, dentro del AOA se fusionan saberes y competencias, el estudiante deja de ser visto solo como constructor de conocimiento para ser reconocido también como quien integra nueva información con conocimientos previos y aplica lo aprendido en procesos de aprendizaje posteriores⁵¹. La evaluaciones certifican mediante una nota el acceso a una segunda etapa, pero genera duda si el estudiantado es capaz de poner en práctica el conocimiento del idioma en acciones de su vida cotidiana.

Criterios para la escogencia de las técnicas de evaluación

La mayoría de las personas participantes indicaron que las diferentes técnicas que implementaron las consideraban muy efectivas y efectivas, por lo que es importante conocer los criterios que utilizaron para escoger las técnicas de evaluación. Entre los criterios que tomaron en cuenta para escoger las técnicas de evaluación entre el 2017 y 2023 se encuentran los siguientes:

- Rúbricas
 - Contenido
 - Currículum
 - Observaciones
 - Ítems de aprendizaje
 - Proceso de diagnóstico
 - Yo no escojo, el MEP escoge por mí
 - Manejo del tiempo y responsabilidad
 - Conocimiento previo del estudiantado
 - Indicadores establecidos en el programa
 - Considerar actividades que el estudiantado disfrute

La implementación de métodos innovadores de evaluación, tales como la retroalimentación inmediata, la evaluación entre pares y la gamificación, puede incrementar la calidad de la evaluación y el aprendizaje del estudiantado⁵². En este sentido, los criterios para la selección de las técnicas deben estar asociados a los objetivos que se pretendan alcanzar y a características propias del estudiantado. Un aspecto para resaltar es que se consideren las actividades del estudiantado, ya que la evaluación suele tener una connotación negativa.

Para escoger las técnicas de evaluación, los docentes reportan como ejes primordiales el objetivo de la evaluación, y las características de los docentes y estudiantes y sus respectivas preferencias. Los docentes consideran una combinación de factores que son relevantes para tomar en cuenta la finalidad de la evaluación, por ejemplo, para la evaluación diagnóstica, se deben identificar conocimientos previos; para la evaluación formativa, monitorear el progreso y ajustar la enseñanza y para la evaluación sumativa, evaluar el avance en conocimiento y competencias.

La data muestra la injerencia de los gustos de docentes y el estudiantado para tomar las decisiones sobre las técnicas a utilizar. «Me gusta mucho como hacer juegos y dinámicas donde ellos, si tengo que tirar al piso con ellos, usar este, transformarme, no sé, en algún personaje o cualquier cosa, digamos esa parte si no tengo ningún problema»⁵³. Se destacan las acciones en que el docente se siente cómodo haciendo, y las evaluativas que son más fáciles de implementar y obtener resultados.

Otro aspecto que refleja la preferencia de las personas docentes es la facilidad de aplicación donde expresan lo siguiente: «entonces primer ciclo digamos son más, más animados a participar y ellos no les importa la actividad que usted lleva, ellos como que se animan mucho a participar y es se me hace fácil evaluarlo. «Fácil para usted como recolectar la evidencia»⁵⁴. Con respecto a las preferencias del estudiantado indican que es algo que se toma en cuenta: «lo que son los juegos de manera competitiva y eso como que tiene más, tiene más validez para ellos y tiende a ser un poco más, más atractivo»⁵⁵.

Además, la persona entrevistada 3 indicó que «la parte lúdica si les gusta mucho y yo siento que sí funciona, pero la formativa en sí, la sumativa en sí, sí siento que, si necesito trabajar un poco más o que tal vez para ellos no es tan interesante, entonces no sé, como que ahí tengo como un conflicto»⁵⁶.

Estos ejemplos demuestran que la preferencia personal es un factor altamente decisivo para escoger las actividades evaluativas. Estos, junto a la facilidad de aplicación, tienen un impacto en la motivación para escoger. Se debe tener un balance entre el objetivo de esta, el conocimiento del docente y su nivel de confort al utilizarla, junto con los gustos del estudiante. Esto contrapone la idea de hacer actividades evaluativas por mandato del Ministerio de Educación versus la escogencia de actividades de una forma flexible, prestando

atención a la alineación de intereses de las personas involucradas. La combinación de estos factores descritos determina las técnicas finales. Por ejemplo, para la evaluación diagnóstica y formativa se utilizan técnicas lúdicas que incluyen elementos de juego, entretenimiento y competencia, mientras que las sumativas se limitan a actividades que ellos caracterizan como formales.

Criterios para determinar la efectividad de las técnicas implementadas

Otro aspecto fundamental para comprender los altos porcentajes de efectividad en las estrategias implementadas son los criterios para determinar la efectividad de las técnicas implementadas por parte de las personas docentes. Entre los criterios establecidos por las personas docentes para determinar la efectividad de las técnicas aplicadas se encuentran los siguientes:

- Contenido
 - Observaciones
 - Manejo de tiempo
 - Temas de aprendizaje
 - Los indicadores del programa
 - Los objetivos que debo cumplir
 - Participación de l estudiantado
 - Diferentes estilos de aprendizaje
 - Las habilidades del estudiantado
 - El aprendizaje previo del estudiantado
 - Considerar las cosas que el estudiantado disfruta
 - Comprensión de los temas por parte del estudiantado

Entre las respuestas de las personas docentes destacan dos aspectos verdaderamente relevantes para tomar en cuenta: el contexto donde laboran y las directrices del MEP. Se puede visualizar como las condiciones del lugar de trabajo, el tiempo y las características propias del estudiantado a cargo son aspectos para considerar en relación con el contexto. Mientras que los objetivos, contenidos e indicadores del programa son las directrices que deben cumplir desde el MEP.

Ahora bien, para ver si la evaluación es efectiva, los resultados de una evaluación deben ser comparados y medidos. Se pueden hacer comparaciones utilizando criterios desarrollados tanto antes como después de la evaluación. Estos criterios son indicadores del grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Los indicadores pueden expresarse con términos cualitativos («excelente», «bueno», «satisfactorio», etc.) o con calificaciones numéricas («cinco», «cuatro», «tres», etc.). En resumen, los criterios de evaluación describen la calificación que refleja el nivel de logro del estudiante⁵⁷.

Dificultad para determinar efectividad

Por otra parte, los docentes participantes indican que es difícil determinar de manera precisa la efectividad de prácticas evaluativas por la variabilidad humana, indicando que no es fácil de cuantificar. «Realmente determinar si son efectivos o no realmente es bastante difícil. Porque si no estamos liando con producto estándar. Son seres humanos» (I). «Yo siento que sí funcionan [evaluaciones] entre lo que cabe, porque son muchas realidades diferentes en un aula»⁵⁸.

Por esta dificultad, los docentes se basan en su percepción individual para expresar el avance del estudiantado. El cuerpo docente intenta hacer el mejor trabajo cubriendo la mayor materia posible y de la mejor forma, esperanzados de tener un resultado positivo, que refleje sus esfuerzos de docencia. «(...) lo que el chico capta en realidad lo que él capta es lo que uno da en clase, entonces al ver que ellos no salen tan bien, pero

tampoco tan mal, sabiendo la realidad que están viviendo en la casa, me hace saber que lo que hacemos en el aula cuenta»⁵⁹.

Además, las personas docentes concuerdan en que hay condiciones que afectan la efectividad de la evaluación y que escapan de sus manos. «Entonces si son efectivos o no, pues no todas son efectivas y digamos he llegado a la conclusión que yo por lo menos como me quito un poco el yugo ese y dejé de darme por la espalda con el tema de si sí o si no, si lo van a lograr (...)»⁶⁰. La responsabilidad docente se ve afectada por factores ajenos a su control, que hacen que no haya una relación directa entre docencia, evaluación y desempeño del estudiante, específicamente pensando en los resultados esperados.

Retroalimentación recibida acerca del proceso de evaluación

La retroalimentación es necesaria para la mejora. Para analizar la efectividad de las técnicas se buscó conocer si las personas docentes recibían retroalimentación por parte del estudiantado. El 69 % de las personas participantes indicaron que si reciben retroalimentación mientras que el 31 % indicó que no recibe retroalimentación. Canabal y Margalef indican que la retroalimentación para un docente es «la oportunidad para recoger evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes con la finalidad de adecuar/ajustar su docencia y, si fuera necesario, rediseñar el entorno de aprendizaje»⁶¹.

La retroalimentación por parte del estudiantado le permite a la persona docente conocer su opinión sobre la evaluación realizada en términos de tiempo, contenidos, dificultad, alcance de objetivos, entre otros. Además, esta puede darse de manera oral o escrita.

Uso de la retroalimentación para la toma de decisiones

Cuando se recibe retroalimentación, es importante realizar un análisis y hacer uso de ella para mejorar tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje como la implementación de futuras evaluaciones. El 72,2 % de las personas docentes indicaron que sí utilizan la retroalimentación para la toma de decisiones. Este aspecto es fundamental para completar el proceso de mejora de la práctica docente. La evaluación es un proceso metódico de recolección de datos, integrado en el sistema educativo general, que proporciona información válida y confiable para formar juicios de valor sobre una situación. Estos juicios se utilizan para mejorar la actividad educativa evaluada. La información obtenida mediante la evaluación es fundamental para la toma de decisiones en la gestión del proceso educativo, con el objetivo de lograr mejores resultados⁶².

Discusión

El objetivo de este artículo fue analizar las estrategias de evaluación que han utilizado los docentes del MEP en diferentes momentos del año lectivo a la luz del nuevo programa de estudios basado en Action Oriented Approach, el cual fue implementado desde aproximadamente ocho años para visualizar su efectividad en el aprendizaje del estudiantado.

El MEP acogió este enfoque para procurar que el estudiantado fuera capaces de actuar en el mundo real, llevando a cabo tareas/proyectos que demandaran el uso del lenguaje en contextos e interacciones auténticas y donde el estudiantado tuviera agencia sobre su aprendizaje y pudiera colaborar con otros. En los programas del MEP se hace una descripción exhaustiva de los principios del AOA para informar al profesorado de las nuevas perspectivas filosóficas de este enfoque.

En general, se les sugiere utilizar diferentes actividades evaluativas diagnósticas, formativas y sumativas durante el proceso educativo, quedando a criterio de cada docente qué evaluar, cómo evaluar y cuándo evaluar. Especificaciones prácticas no se describen en el programa, por lo cual queda a criterio del docente cómo actuar en su contexto.

Los datos muestran que el personal docente tiende a utilizar formas de evaluación que se alinean con el esquema macro del MEP donde se pasa de nivel por un sistema de puntaje que tiene el objetivo de representar el avance lingüístico del estudiantado. No obstante, este sistema de puntos no representa el desempeño real de la persona estudiante, sus competencias y su capacidad de actuar en escenarios de la vida real. Para asegurar que las evaluaciones sean válidas, es necesario confirmar que realmente estén cumpliendo con sus objetivos fundamentales de contribuir al mejoramiento del aprendizaje del estudiantado, mantener coherencia entre la evaluación y la enseñanza, y proporcionar a los docentes herramientas para mejorar su eficacia y realizar ajustes necesarios⁶³.

Dentro de la descripción de actividades evaluativas las personas docentes reportan la utilización de instrumentos para la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Los resultados arrojan que para la evaluación diagnóstica y sumativa utilizan mayormente pruebas tradicionales al inicio de un periodo para determinar si los educandos cumplieron los objetivos de niveles anteriores. Sin embargo, la utilización de pruebas puede arrojar una noción del dominio de ciertos puntos gramaticales que se incluyen en el instrumento, pero no puede utilizarse para determinar la capacidad real del estudiante. Esto contradice la naturaleza del AOA, que se centra en qué se debe hacer para aprender. El AOA se caracteriza por otorgar un papel central a la mediación en el aprendizaje de lenguas, como la identificación de una necesidad comunicativa para aprender, el uso de materiales auténticos o la realización de tareas con un propósito práctico en contextos reales. También se incluye la contribución del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) que ha favorecido una mayor transparencia y coherencia en la compleja actividad del aprendizaje de lenguas⁶⁴.

La evaluación sumativa, antes y después de la implementación del AOA, ha sido ampliamente utilizada por encajar con el sistema de puntuación del MEP. El uso de escenarios, propios de la metodología AOA no se refleja en los datos analizados. Por ende, comparando las actividades evaluativas utilizadas con los principios del enfoque implementado y su esquema evaluativo, no hay coherencia que permita ayudar al estudiantado a cumplir el objetivo del MEP al usar AOA y ayudar al cuerpo docente a llevar a sus estudiantes a participar en tareas/proyectos que reflejan la vida real de forma efectiva.

Igualmente, mientras las personas docentes no se sienten cómodas utilizando otros tipos de actividades evaluativas, no se generarán cambios en la evaluación. Las personas docentes reportan que en las actividades formativas tienen incertidumbre si el estudiantado verdaderamente está aprendiendo; además, se pudo apreciar que el profesorado necesita de instrucciones claras en la implementación de la evaluación y surge una necesidad de entendimiento de la concordancia entre el programa de estudios, la aplicación de la metodología del AOA y su correspondiente evaluación, así como capacitación sobre el uso de escenarios y tareas AOA. También investigación de naturaleza cualitativa sobre la perspectiva del estudiantado es requerida para describir su experiencia durante el cambio de programa. Es trascendental que se implementen procesos de capacitación contextualizados a la realidad que experimenta el profesorado. Asimismo, hace falta mayor formación en evaluación tanto en las instituciones formadoras de profesores de inglés. Esta falta de formación impide que algunos profesores utilicen las evaluaciones de manera que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje⁶⁵.

En el momento de la implementación de los nuevos programas, el MEP utilizó la capacitación «en cascada» mediante la cual los asesores nacionales le presentaron los nuevos programas a asesores regionales, quienes a su vez impartían capacitaciones a docentes de cada circuito de la regional. Sin embargo, no se ha realizado un proceso de valoración del impacto de los programas con resultados cualitativos y cuantitativos sobre el aprendizaje real del estudiantado en el idioma inglés a través del AOA. Igualmente, docentes que ingresaron a laborar en el MEP en este periodo, además de sufrir la coyuntura histórica educativa causada por la pandemia por COVID 19 en el periodo entre el 2019 y 2021, no han recibido capacitación en relación con el uso del AOA y procesos de evaluación con los nuevos programas.

Finalmente, es importante indicar que la capacitación, si bien es un pilar importante para el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje utilizando el AOA y su correspondiente evaluación, se debe complementar

con procesos de acompañamiento y seguimiento adecuado por parte de las asesorías pedagógicas y desde la gestión de los centros educativos.

Conclusiones

Con respecto a los tipos de evaluación, se concluye que la evaluación sumativa en el contexto educativo se caracteriza por su formato tradicional y la obligatoriedad de su implementación. La evaluación sumativa es la más conocida y practicada por los docentes, aunque su enfoque tradicional se limita principalmente a pruebas escritas y orales. Este aspecto difiere de lo que busca el AOA ya que entre sus principios se establece que las actividades sean enfocadas en la vida real mientras que las pruebas escritas implementadas se enfocan en reconocimiento de vocabulario aislado y estructuras gramaticales. En el caso de la evaluación diagnóstica y formativa presentan altos grados de flexibilidad por su carácter opcional y las técnicas variadas que se usan. Aunque se implementan actividades dinámicas, como juegos, para facilitar el aprendizaje, se carece de instrumentos adecuados para recopilar y sistematizar la información obtenida de estas actividades como escalas, rúbricas o listas de cotejo. El AOA busca que se monitoree el aprendizaje de una manera holística donde se puede hacer uso de la autoevaluación y la evaluación en pares. Si las personas docentes no utilizan instrumentos adecuados se impide una toma de decisiones informada y efectiva. Por lo tanto, se requiere explorar diferentes técnicas de evaluación para los tres tipos de evaluación por igual, donde se alinee los intereses y necesidades del docente y el estudiante con los objetivos del AOA. Las personas docentes ajustan sus técnicas de evaluación según el propósito específico de la misma y facilidad de aplicación, además de los gustos del estudiantado y docentes.

Con respecto a la efectividad de las estrategias de evaluación utilizadas, existe dificultad para determinar con precisión la efectividad de las mismas al ser un tema complejo. Los docentes reportan desafíos para determinar los alcances de su instrucción utilizando las estrategias reportadas. La sistematización de la información recopilada a través de estas evaluaciones es fundamental para realizar cambios pedagógicos y proporcionar retroalimentación al estudiantado. El proceso de evaluación a menudo queda incompleto, ya que la información recolectada no se utiliza adecuadamente para guiar decisiones pedagógicas.

Los docentes reportan utilizar técnicas variadas, pero claramente expresan desconocimiento y preocupación sobre los alcances y efectividad las mismas, creando un sentimiento de incertidumbre y falta de dirección. Debe haber un cambio de paradigma donde el tema central no sea la aplicación de instrumentos para obtener una calificación o para cumplir un requerimiento. La finalidad debe centrarse en la retroalimentación significativa con el diseño de instrumentos alineados con los objetivos del programa, el uso del estudiante de tareas alternativas de autoanálisis y coevaluación entre pares que provean datos, por ejemplo, con listas de cotejo con criterios, sino notas sobre el desempeño. Por medio de estas estrategias, que pueden ser diagnósticas, formativas y sumativas, las personas docentes trabajarán junto con el estudiantado para desarrollar las destrezas esperadas.

Con respecto al programa de inglés para segundo ciclo tiene como objetivo, en su parte evaluativa, la implementación de actividades que recolecten y sistematicen datos en el proceso de enseñanza-aprendizaje para asegurar que los objetivos hayan sido cumplidos y para la toma de decisiones pedagógicas. Esto implica utilizar una serie de instrumentos a través del año lectivo que puedan describir el panorama completo del desempeño del estudiante, sus capacidades y sus áreas de mejora. Por ende, es importante que los docentes tengan un entendimiento completo de los objetivos del programa y un dominio profundo de todas las técnicas posibles y que tomen decisiones informadas sobre cuál de ellas aporta información valiosa. Primero, capacitaciones sobre la naturaleza del programa de inglés y sus objetivos son necesarias como punto de partida. Ya teniendo una visión clara, los docentes tienen la posibilidad de utilizar más técnicas de evaluación que arrojen datos que les permitan llevar el proceso de forma ordenada.

En relación con las condiciones particulares del estudiantado y del sistema educativo costarricense, hay que desarrollar una evaluación que permita documentar el progreso personal e individual de cada estudiante,

considerando sus condiciones e intereses. La evaluación debe ser, entonces, centrada en el estudiante como lo indica el AOA. Debe brindar al estudiante la posibilidad de participar en este proceso de manera más activa, asumiendo una responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje. Esto se puede dar a través de técnicas de evaluación alternativa y flexible donde el estudiantado evalúe su desempeño basado en instrumentos y procesos facilitados por el docente. La retroalimentación en este enfoque toma un papel central, donde ambos el docente y el estudiante reciben insumos que les permite tener una visión más clara de las fortalezas y áreas de mejora de cada estudiante y así tener la oportunidad de actuar a tiempo para cerrar las brechas en conocimiento y desarrollar habilidades precisas. Esto optimiza el proceso y ayuda a tener mejores resultados de aprendizaje.

Finalmente, en relación con el MEP, este debe brindar espacios para la capacitación constante de las personas docentes, para facilitar que haya una comprensión de los objetivos de los programas de estudio, de la metodología utilizada y la evaluación que se debe aplicar. Sin embargo, para el éxito en el aprendizaje del estudiantado, la capacitación debe complementarse con procesos de acompañamiento, seguimiento y evaluación de la labor docente.

Referencias

- Abreu, José Luis. «Hipótesis, método & diseño de investigación». *Daena: International Journal of Good Conscience* 7, n.º 2 (2022): 187-97.
- Acosta Faneite, Xavier Fernando. 2023. «Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales». *Revista Latinoamericana Ogmios* 3, n.º 8 (13 de julio): 82-95. <http://dx.doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- Arcentales, Vera y Fredy Orley. «La importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación diagnóstica». *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo* (agosto 2020). Acceso el 6 de setiembre de 2024. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/08/evaluacion-diagnostica.html>
- Arustamyan, Yana y Sadullaeva Nilufar. «Assessment of Educational Process and its Organization». *International Journal of Psychosocial Rehabilitation* 24, n.º 1 (s. f.): 573-78.
- Bachman, Lyle y Adrian Palmer. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Vol. 1. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- Beltrán, Óscar. «La retroalimentación base fundamental de la evaluación para desarrollar habilidades en el área de Inglés», 2017. <https://repository.ut.edu.co/entities/publication/224fc688-88e6-47a4-826b-740b5057f535>
- Benavides-Lara, Mario Alberto, Maura Pompa Mansilla, Mercedes de Agüero Servín, Melchor Sánchez-Mendiola y Víctor Jesús Rendón Cazales. «Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación». *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, n.º 34 (11 de enero de 2022). Acceso el 6 de setiembre de 2024. <http://dx.doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>
- Bizarro Flores, Wilfredo Hernán, Pilar Julia Paucar Miranda y Edith Chambi Mescco. «Evaluación formativa: una revisión sistemática de estudios en aula». *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación* 5, n.º 19 (1 de julio 2021): 872-91. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.244>
- Braun, Virginia y Victoria Clarke. «Using thematic analysis in psychology». *Qualitative Research in Psychology*, s. f.
- Bolaños, Alejandro y Marga Navarrete. «An action-oriented approach to didactic dubbing in foreign language education: students as producers». *XLinguae*, 2022.
- Brown, H. Douglas y Priyanvada Abeywickrama. *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. 2.ª ed. New York: Pearson Education, 2010.
- Cadenas Bogantes, Daniel y Julio César Castro Miranda. «Analysis Of the Effectiveness of The Action Oriented Approach in The New English Program Proposed by The Ministry of Public Education in The Year 2018». *Sapiencia Revista Científica y Académica*, 2021.
- Canabal, Cristina y Leonor Margalef. «La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 21, n.º 2 (1 de julio de 2017): 149-70. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10329>
- Castañeda, Linda. «Una experiencia de diseño de una tarea de evaluación sumativa en formato transmedia para formación inicial de profesorado». *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 24, n.º 2 (3 de marzo de 2021): 203-24. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.2.29148>
- Chacón Tapia, Paúl Trajano, Jenny Elizabeth Yáñez Soria, María Concepción Soria Vásquez, Dorys Aleida Caillagua Robayo y Claudia Mercedes Siza Moposita. «Evaluación formativa y sumativa en el proceso educativo: revisión de técnicas innovadoras y sus efectos en el aprendizaje del estudiante». *Ciencia*

Latina. Revista Científica Multidisciplinar 7, n.º 2 (4 de abril de 2023): 1478-97. http://dx.doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5414

- Delibas, Murat y Günday Rifat. «Action-Oriented Approach in Foreign Language Teaching». *Participatory Educational Research (PER)*, edición especial (2016): 144-53.
- Domínguez Rodríguez, Yurira. «Instrumentos y tipos de evaluación», *Con-Ciencia Serrana. Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco* 4, n.º 7 (2022): 37-39
- Espinoza Freire, Eudaldo Enrique. «Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje». *Revista Universidad y Sociedad* 13, n.º 4 (agosto de 2021): 389-97.
- Guzmán, Rosa Julia y Sara García-Sanz. *La observación del desarrollo infantil: orientaciones para educadores*. 1st ed. Universidad de la Sabana, 2022. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv2kg15d7>
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y María del Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la investigación*. 6.ª ed. Ciudad de México: McGraw Hill, 2014.
- Ibarra-Sáiz, María Soledad, Andrea González-Elorza y Gregorio Rodríguez Gómez. «Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple». *Revista de Investigación Educativa* 41, n.º 2 (7 de julio de 2023): 501-22. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.546401>
- Largo Taborda, Wilson Alejandro y Daniel Henao-Díaz. «Evaluación formativa: impulsando el aprendizaje contextualizado y la mejora de la práctica docente». *Revista de Investigaciones UCM* 22, n.º 39 (30 de enero de 2022). Acceso el 6 de setiembre de 2024. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v22i39.190>
- Ley Leyva, Nelly Victoria y Eudaldo Enrique Espinoza Freire. «Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje». *Revista Universidad y Sociedad* 13, n.º 6 (diciembre 2021): 363-70.
- López, Alexis «La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés». *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 2010. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/download/7633/8130>
- Maturana Patarroyo, Liliana María. *Evaluación de aprendizajes en el contexto de otras lenguas*. Medellín: Fondo Editorial Luis Amigó, 2015.
- Ministerio de Educación Pública. *Programas de estudio Primer Ciclo de la Educación General Básica*. San José: MEP, 2016.
- Ministerio de Educación Pública. Reglamento de evaluación de los aprendizajes. San José: MEP, s. f. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/reglamento-evaluacion-aprendizajes.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. «Evaluación Diagnóstica: Conocer para mejorar», 2023. https://cajadeherramientas.mep.go.cr/faro_referencias/4_ref_apoyos_eval/documentos/evaluacion_diagnostica_v1_0.pdf
- Piccardo, Enrica y Bryan North. *The Action-Oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Vol. 72. Bristol: Multilingual Matters, 2019. <https://doi.org/10.21832/9781788924351>
- Ruay Garcés, Rodrigo Orlando y Elvis Wilfredo Campos Palacios. 2020. «Estrategias de evaluación de profesores de inglés en centros escolares». *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa* 11 (20): 00014. Publicado el 7 de abril de 2021. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.586>
- Ruiz Lozano, Robinson, Mario Alberto Álvarez López, Rodrigo Jaramillo Roldán, Nelly Hernández Molina, Luz Mery Hernández Molina, Deyssi Acosta Rumiano, Martha Luz Valencia Castrillón, Neira Loaiza Villalba, Enrique Arias Castaño, Norbella Miranda y Oscar Fernández Sánchez. *La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación – Rudecolombia: Educación, política educativa y bilingüismo*.

- Tomo IV. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2020. Acceso el 6 de setiembre de 2024. <https://hdl.handle.net/11059/12139>
- Silva-Escalante, Fanny. «Evaluación formativa en educación básica: Revisión descriptiva». 593 Digital Publisher CEIT8, n.º 1 (4 de enero de 2023): 13-23. <http://dx.doi.org/10.33386/593dp.2023.1.998>
- Torres Zapata, Ángel Esteban, Teresa del Jesús Brito-Cruz y José Rafael Villanueva-Echavarría. 2021. «Dominio del idioma inglés en estudiantes de nuevo ingreso universitario: información para la toma de decisiones». *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 11, n.º 22. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.949>
- Tudor, Ian. «Learning to Live with Complexity: Towards an Ecological Perspective on Language Teaching», 2003.
- Ulloa Siles, Juan Carlos. «Summative Assessment of Learning in the Educational Training Process Received by Students with Significant Curricular Adaptations in the First and Second Cycles of General Basic Education at Las Gravilias School, Alajuela Province, Costa Rica». *Multidisciplinary & Health Education Journal* 5, n.º 3 (31 de octubre 2023): 511-15.
- Valdivia Yábar, Silvia Verónica y María Estela del Carmen Fernández Guillén. «La evaluación formativa en un contexto de renovación pedagógica: prácticas al servicio del éxito». *Actualidades Investigativas en Educación* 20, n.º 1 (1 de enero de 2020): 26. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40159>
- Van Lier, Leo. «The Ecology of Language Learning: Practice to Theory, Theory to Practice». Elsevier, 2010. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.005>
- Vargas Solís, María Antonieta; Zumbado Venegas, Álvaro; Salazar Miranda, Jimmy; Vargas Badilla, Estefanía; Jiménez Murillo, Edgardo; Arroyo Chaves, Deily; Campos Solís, Vanessa; Arias Zúñiga, Abigail. «Percepción de los profesores sobre el cambio curricular en inglés en Costa Rica: El enfoque orientado a la acción». *Revista Educación*, vol. 47, n.º 1 (2023).

Notas

- 1 Liliana María Maturana Patarroyo, *Evaluación de aprendizajes en el contexto de otras lenguas* (Medellín: Fondo Editorial FUNLAM, 2015), https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/89_Evaluacion_de_aprendizajes_en_el_contexto_de_otras_lenguas.pdf
- 2 Rodrigo Orlando Ruay Garcés y Elvis Wilfredo Campos Palacios, «Estrategias de evaluación de profesores de inglés en centros escolares», *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa* 11, n.º 20 (2020): 00014, publicado el 7 de abril de 2021, <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.586>
- 3 Juan Carlos Ulloa Siles, «Summative Assessment of Learning in the Educational Training Process Received by Students with Significant Curricular Adaptations in the First and Second Cycles of General Basic Education at Las Gravilias School, Alajuela Province, Costa Rica», *Multidisciplinary & Health Education Journal* 5, n.º 3 (31 de octubre de 2023): 511-15.
- 4 Wilfredo Hernán Bizarro Flores, Pilar Julia Paucar Miranda y Edith Chambi Mescoco, «Evaluación formativa: una revisión sistemática de estudios en aula», *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación* 5, n.º 19 (1 de julio de 2021): 872-91, <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.244>
- 5 Ministerio de Educación Pública, *Programas de estudio Primer Ciclo de la Educación General Básica* (San José: MEP, 2016), <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/ingles1ciclo.pdf>
- 6 Ruay Garcés y Campos Palacios, «Estrategias de evaluación...».
- 7 Ángel Esteban Torres Zapata, Teresa del Jesús Brito-Cruz y José Rafael Villanueva-Echavarría, «Dominio del idioma inglés en estudiantes de nuevo ingreso universitario: información para la toma de decisiones», *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11, n.º 22 (2021), <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.949>
- 8 Flores, Miranda y Mescoco, «Evaluación formativa...».

- 9 Juan Carlos Ulloa Siles, «Summative Assessment of ...».
- 10 *Ibíd.*, 4.
- 11 Nelly Victoria Ley Leyva y Eudaldo Enrique Espinoza Freire, «Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje», *Revista Universidad y Sociedad* 13, n.º 6 (diciembre de 2021): 363-70.
- 12 Ministerio de Educación Pública, *Orientaciones generales para la evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras en I y II ciclo de la educación General Básica* (San José: MEP, 2008).
- 13 Ministerio de Educación Pública, *Programas de estudio Primer Ciclo de la Educación General Básica*.
- 14 Ministerio de Educación Pública, *Reglamento de evaluación de los aprendizajes*, s. f., <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/reglamento-evaluacion-aprendizajes.pdf>
- 15 Vera Arcentales y Fredy Orley, «La importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación diagnóstica», *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, n.º agosto (7 de setiembre de 2020), acceso el 6 de setiembre de 2024, <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/08/evaluacion-diagnostica.html>
- 16 Ministerio de Educación Pública, «Evaluación Diagnóstica: Conocer para mejorar», 2023, https://cajadeherramientas.mep.go.cr/faro_referencias/4_ref_apoyos_eval/documentos/evaluacion_diagnostica_v1_0.pdf.
- 17 H. Douglas Brown y Priyanvada Abeywickrama, *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*, 2.ª ed. (New York: Pearson Education, 2010).
- 18 Óscar Beltrán, «La retroalimentación base fundamental de la evaluación para desarrollar habilidades en el área de Inglés» (2017), <https://repository.ut.edu.co/entities/publication/224fc688-88e6-47a4-826b-740b5057f535>.
- 19 Fanny Silva-Escalante, «Evaluación formativa en educación básica: Revisión descriptiva», *593 Digital Publisher CEIT* 8, n.º 1 (4 de enero de 2023): 13-23, <http://dx.doi.org/10.33386/593dp.2023.1.998>
- 20 Linda Castañeda, «Una experiencia de diseño de una tarea de evaluación sumativa en formato transmedia para formación inicial de profesorado», *RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 24, n.º 2 (3 de marzo de 2021): 203–24, <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.2.29148>
- 21 Liliana María Maturana Patarroyo, *Evaluación de aprendizajes en el contexto de otras lenguas* (Medellín: Fondo Editorial Luis Amigó, 2015).
- 22 Ministerio de Educación Pública, *Programas de estudio Primer Ciclo de la Educación General Básica*.
- 23 Leo Van Lier, «The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice», Elsevier, 2010, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.005>
- 24 Ian Tudor, «Learning to live with complexity: towards an ecological perspective on language teaching», 2003.
- 25 Daniel Cadenas Bogantes y Julio César Castro Miranda, «Analysis of the Effectiveness of the Action Oriented Approach in the New English Program Proposed by the Ministry of Public Education in the Year 2018», *Sapiencia Revista Científica y Académica*, 2021.
- 26 Lyle Bachman y Adrian Palmer, *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, vol. 1 (Oxford University Press, 1996).
- 27 Cadenas Bogantes y Castro Miranda, «Analysis of the Effectiveness of the Action Oriented Approach in the New English Program Proposed by the Ministry of Public Education in the Year 2018».
- 28 María Antonieta Vargas Solís et al., «Percepción de los profesores sobre el cambio curricular en inglés en Costa Rica: El enfoque orientado a la acción», *Revista Educación*, vol. 47, n.º 1 (2023).
- 29 Enrica Piccardo y Bryan North, *The Action-Oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*, vol. 72 (Multilingual Matters, 2019), <https://doi.org/10.21832/9781788924351>
- 30 Savier Fernando Acosta Faneite, «Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales», *Revista Latinoamericana Ogmios* 3, n.º 8 (13 de julio de 2023): 82-95, <http://dx.doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- 31 Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y María del Pilar Baptista Lucio, *Metodología de la Investigación*, 6.ª ed. (McGraw-Hill, 2014).
- 32 Jose Luis Abreu, «Hipótesis, método & diseño de investigación», *Daena: International Journal of Good Conscience* 7, n.º 2 (2022): 187-97.
- 33 María Soledad Ibarra-Sáiz, Andrea González-Elorza y Gregorio Rodríguez Gómez, «Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple», *Revista de Investigación Educativa* 41, n.º 2 (7 de julio de 2023): 501-22, <http://dx.doi.org/10.6018/rie.546401>

- 34 Mario Alberto Benavides-Lara et al., «Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación», *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, n.º 34 (11 de enero de 2022), acceso el 6 de setiembre de 2024, <http://dx.doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>
- 35 Virginia Braun y Victoria Clarke, «Using thematic analysis in psychology», *Qualitative Research in Psychology*, s. f.
- 36 Comunicación personal, docente 3, 28 de mayo de 2024.
- 37 Comunicación personal, docente 2, 28 de mayo de 2024.
- 38 Rosa Julia Guzmán y Sara García-Sanz, eds., *La observación del desarrollo infantil: Orientaciones para educadores*, 1.ª ed. (Universidad de La Sabana, 2022), <http://www.jstor.org/stable/j.ctv2kg15d7>
- 39 Robinson Ruiz Lozano, Mario Alberto Álvarez López, Rodrigo Jaramillo Roldán, Nelly Hernández Molina, Luz Mery Hernández Molina, Deyssi Acosta Rumiano, Martha Luz Valencia Castrillón, Neira Loaiza Villalba, Enrique Arias Castaño, Norbella Miranda y Oscar Fernández Sánchez, *La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación - Rudecolombia: Educación, política educativa y bilingüismo. Tomo IV* (Universidad Tecnológica de Pereira, 2020), acceso el 6 de setiembre de 2024, <https://hdl.handle.net/11059/12139>
- 40 Comunicación personal, docente 1, 23 de abril de 2024.
- 41 Comunicación personal, docente 3, 28 de mayo de 2024.
- 42 Murat Delibas y Günday Rifat, «Action-Oriented Approach in Foreign Language Teaching», *Participatory Educational Research (PER)*, 2016.
- 43 Silvia Verónica Valdivia Yábar y María Estela del Carmen Fernández Guillén, «La evaluación formativa en un contexto de renovación pedagógica: Prácticas al servicio del éxito», *Actualidades Investigativas en Educación* 20, n.º 1 (1 de enero de 2020): 26, <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40159>
- 44 Comunicación personal, docente 2, 28 de mayo, 2024.
- 45 Comunicación personal, docente 3, 28 de mayo, 2024.
- 46 Wilson Alejandro Largo Tabora y Daniel Henao-Díaz, «Evaluación formativa: impulsando el aprendizaje contextualizado y la mejora de la práctica docente», *Revista de Investigaciones UCM* 22, n.º 39 (30 de enero de 2022), acceso el 6 de setiembre de 2024, <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v22i39.190>
- 47 Yuriria Domínguez Rodríguez, «Instrumentos y tipos de evaluación», *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco* 4, n.º 7 (2022): 37-39.
- 48 Comunicación personal, docente 2, 28 de mayo de 2024.
- 49 Domínguez Rodríguez, «Instrumentos y tipos de evaluación».
- 50 Largo Tabora y Henao-Díaz, «Evaluación formativa...».
- 51 Delibas y Rifat, «Action-Oriented Approach in Foreign Language Teaching».
- 52 Paúl Trajano Chacón Tapia, Jenny Elizabeth Yáñez Soria, María Concepción Soria Vásquez, Dorys Aleida Caillagua Robayo y Claudia Mercedes Siza Moposita, «Evaluación formativa y sumativa en el proceso educativo: revisión de técnicas innovadoras y sus efectos en el aprendizaje del estudiante», *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 7, n.º 2 (4 de abril de 2023): 1478-97, http://dx.doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5414
- 53 Comunicación personal, docente 3, 28 de mayo de 2024.
- 54 Comunicación personal, docente 3, 28 de mayo de 2024.
- 55 Comunicación personal, docente 2, 28 de mayo de 2024.
- 56 Comunicación personal, docente 3, 28 de mayo de 2024.
- 57 Yana Arustamyan y Sadullaeva Nilufar, «Assessment of Educational Process and its Organization», *International Journal of Psychosocial Rehabilitation* 24, n.º 1 (s. f.): 573-78.
- 58 Comunicación personal, docente 2, 28 de mayo de 2024.
- 59 Comunicación personal, docente 2, 28 de mayo de 2024.
- 60 Comunicación personal, docente 1, 23 de abril de 2024.
- 61 Cristina Canabal y Leonor Margalef, «La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje», *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 21, n.º 2 (1 de julio de 2017): 149-70, <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10329>
- 62 Eudaldo Enrique Espinoza Freire, «Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje», *Revista Universidad y Sociedad* 13, n.º 4 (agosto de 2021): 389-97.

- 63 Alexis López, «La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés», *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 2010, <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/download/7633/8130>
- 64 Alejandro Bolaños y Marga Navarrete, «An action-oriented approach to didactic dubbing in foreign language education: Students as producers», *XLinguae*, 2022.
- 65 López, «La evaluación formativa...».

Información adicional

Formato de citación según APA: Alvarado-Barboza, M. y Oguilve-Araya, V. (2025). Estrategias de evaluación durante la implementación del Action Oriented Approach: El caso de la Dirección Regional de Educación de San Carlos, Alajuela, entre 2017 y 2023. *Revista Espiga*, 24(50), 31-65.

Formato de citación según Chicago-Deusto: Alvarado-Barboza, Marco y Verónica Oguilve-Araya. «Estrategias de evaluación durante la implementación del Action Oriented Approach: El caso de la Dirección Regional de Educación de San Carlos, Alajuela, entre 2017 y 2023». *Revista Espiga* 24, n.º 50 (2025): 31-65.

Información adicional

redalyc-journal-id: 4678

Enlace alternativo

<http://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga/article/view/5980> (html)



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467882176002>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Marco Alvarado-Barboza, Verónica Oguilve-Araya

**Estrategias de evaluación durante la implementación del
Action Oriented Approach: El caso de la Dirección
Regional de Educación de San Carlos, Alajuela, entre 2017
y 2023**

Assessment strategies during the implementation of the Action
Oriented Approach: The case of the Regional Directorate of
Education of San Carlos, Alajuela, Between 2017 and 2023
Stratégies d'évaluation pendant la mise en place de la Perspective
Actionnelle : Le cas de la direction régionale de l'enseignement
de San Carlos à Alajuela entre 2017 et 2023

Revista Espiga

vol. 24, núm. 50, p. 31 - 65, 2025

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

revistaespiga@uned.ac.cr

ISSN: 1409-4002

ISSN-E: 2215-454X



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**