

# El proceso de evaluación como herramienta de motivación en la asignatura de inglés: implementación y fortalecimiento de la habilidad lectora

*The Evaluation Process as a Motivational Tool in the English Subject: Implementation and Reinforcement of Reading Skill*

John Osiris Frasser Vargas\*

*Institución Educativa Bello Horizonte, Florencia, Colombia*

Johana Andrea Moreno Cuellar†

*Institución Educativa Agroecológico Amazónico, El Paujil, Colombia*

---

Artículo de investigación científica y tecnológica

Recibido: 6 de febrero de 2020 Aprobado: 7 de julio de 2020

\* M.Sc. en Educación, Universidad del Tolima. Docente.

Correo electrónico: [johnosirisfrasser63@gmail.com](mailto:johnosirisfrasser63@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2921-0816>

† M.Sc. en Tecnología educativa y medios innovadores para la educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga. Docente.

Correo electrónico: [johana\\_m23@yahoo.com](mailto:johana_m23@yahoo.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5763-4763>

**Cómo citar:** Frasser-Vargas, J. O., & Moreno-Cuellar, J. A. (2019). El proceso de evaluación como herramienta de motivación en la asignatura de inglés: implementación y fortalecimiento de la habilidad lectora. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (13), 129-167. DOI: <https://doi.org/10.15446/male.n13.89352>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

## RESUMEN

La falta de motivación hacia la lectura por parte de los estudiantes es un hecho muy común dentro y fuera de las aulas de clase. Este artículo tiene por objeto comprender los obstáculos que presentan los estudiantes al momento de abordar la competencia lectora en inglés y la correlación entre la motivación y la evaluación en el aula. Para ello, se aborda esta indagación principalmente desde una perspectiva mixta, haciendo uso de la investigación-acción, en la que participaron estudiantes del grado sexto de una institución educativa pública de Colombia, la cual ayuda a hacer una introspección de las diferentes situaciones que se presentan en el aula con respecto al objetivo de investigación, mediante diferentes instrumentos de recolección de información (test, encuesta, entrevista, observación y productos de estudiantes). Finalmente, los resultados ratifican la importancia de la evaluación y de la motivación en estudiantes y maestros, así como la sinergia existente entre todos estos factores presentes en el aula de clase.

**Palabras clave:** *competencia lectora, evaluación, inglés, motivación, obstáculos.*

## ABSTRACT

Lack of motivation towards reading from students is a very common occurrence in and out of the classroom. This article aims at understanding the barriers that students face in addressing reading proficiency in English and the correlation between motivation and assessment in the classroom. To do so, this research is approached mainly from a mixed perspective, making use of action research in which sixth-grade students from a public education institution in Colombia participated. This research helps to make an introspection of the different situations that arise in the classroom with respect to the research objective, making use of different information collection instruments (test, survey, interview, observation and student products). Finally, the results ratify the importance of assessment and motivation in students and teachers; as well as the synergy existing between all these factors present in the classroom.

**Keywords:** *barriers, English, evaluation, motivation, Reading competence.*

**A LO LARGO DE LA** existencia humana, el ejercicio de la lectura ha venido tomando un papel cada vez más preponderante en todos los ámbitos, especialmente en el campo del saber. Para no ir más lejos, el desarrollo del presente artículo es parte de esa realidad de la lectura como mecanismo fundamental para la comprensión y transmisión de saberes. De la misma manera, el proceso lector es inseparable compañía en la escolaridad, no solo en las etapas iniciales o medias, sino a lo largo del trasegar educativo que cada persona desarrolle, puesto que cuando se supera una etapa aparece otra con una mayor complejidad y esta actividad se convierte en una acción cada vez más exigente y rigurosa.

La habilidad lectora puede facilitar los procesos de aprendizaje en la adquisición de la lengua materna o segunda lengua. Por este motivo, la lectura es importante para los seres humanos debido a que este conocimiento es adquirido mediante un proceso que inicia en la infancia, continúa fortaleciéndose en parte de la juventud, y constituye un aprendizaje significativo y permanente por su gran utilidad durante toda la vida. No obstante, es importante que este proceso de adquisición se lleve a cabo de la mejor manera, para que tenga como resultado la formación de hábitos de lectura que favorezcan la construcción de una cultura hacia la lectura, ya que el mundo globalizado que habitamos así lo demanda.

En el contexto de la educación colombiana, en especial en el ámbito educativo caqueteño, según informes publicados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2017a y b), está demostrado que no solo a la mayoría de los estudiantes, sino también a las personas que habitan en esta región, les interesa muy poco o nada realizar lecturas en idioma inglés. Esto se puede evidenciar en los últimos resultados de las Pruebas Saber en cuanto a la habilidad lectora y

al conocimiento de dicho idioma (ICFES, 2017a). Esta problemática frente al uso de la lectura en el idioma extranjero inglés es ampliamente conocida en nuestro país. Sin embargo, existe poco compromiso por parte de las instituciones y docentes de nuestra región en relación con esta deficiencia, ya que no hacen uso de herramientas focalizadas en lectura para el desarrollo de sus clases.

Asimismo, de acuerdo con lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016), la evaluación es un proceso formativo que permite en todo momento regular y valorar avances o resultados en el proceso educativo, a partir de evidencias que conlleven a que los estudiantes obtengan una mejor educación que se refleje en el mejoramiento de la sociedad. Por ende, hablar de la articulación de la evaluación y la competencia lectora es de vital pertinencia en los procesos motivacionales del aula para el mejoramiento del dominio del inglés como lengua extranjera.

En palabras de Moreno (2016), la evaluación es una fuente invaluable de motivación, que promueve el aprendizaje significativo en los estudiantes. De esta manera, la evaluación juega un papel protagónico en la enseñanza, ya que la evaluación como factor motivador desempeña un papel preponderante en los procesos educativos, para este caso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés a través del uso de lecturas que le permitan mejorar sus niveles de desempeño en dicho proceso.

La evaluación puede intervenir el aprendizaje de manera acertada, generando confianza y resultados más precisos que conlleven al progreso óptimo de dicho proceso. Asimismo, la evaluación que aquí se concibe involucra a los estudiantes en este proceso, de tal manera que el desarrollo de dichos compromisos traerá beneficios no solamente en la esfera académica, sino también en el ámbito personal, pues puede fortalecer su autoestima.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Según los resultados de las Pruebas Saber 11.<sup>o</sup> 2017, una gran parte de los estudiantes en Colombia (49,52 %) tiene un bajo nivel de competencia en esta área; además, en comparación con los resultados del 2016, que fueron del 51,94 %, se denota una disminución del 2,4 % en el promedio global nacional. Del mismo modo, los porcentajes por niveles de desempeño en inglés del 2017 demuestran que, entre los niveles principiante y básico (A-, A<sub>1</sub> y A<sub>2</sub>), que corresponden al desempeño que deben tener los estudiantes desde primero hasta séptimo grado, lo obtuvo el 90 % de los estudiantes; los niveles B<sub>1</sub> y B+, es decir, los niveles preintermedio e intermedio, los obtuvieron solo el 10 % de los estudiantes (ICFES, 2017b).

Es importante anotar que cada vez nos acercamos más a la fecha límite (2019) que el gobierno nacional se propuso mediante su Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) para el mejoramiento de las competencias comunicativas en inglés. Sin embargo, los resultados que dan cuenta del proceso continúan siendo bajos.

Para el caso específico de la educación en el departamento del Caquetá, y tomando nota nuevamente de los resultados obtenidos en las Pruebas Saber 11.<sup>o</sup> 2017, se puede evidenciar en el contexto caqueteño que los estudiantes que cursan el último año de educación secundaria reflejan bajos niveles en la competencia comunicativa en inglés, así: nivel A- (53 %), nivel A<sub>1</sub> (31 %), nivel A<sub>2</sub> (12 %), y solamente el 4 % de los estudiantes se encuentra en nivel B<sub>1</sub>. Estos bajos niveles de competencia en inglés están asociados a varios factores; en este caso específico, se trata de la falta de motivación de los estudiantes para aprender inglés, así como la poca implementación de metodologías de enseñanza y algunas dificultades con otras habilidades del lenguaje (ICFES, 2017b).

Este es un problema que afecta al contexto educativo colombiano en su totalidad, ya que el modelo adoptado, que se evidencia claramente a través de la implementación de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, es un enfoque que no solo requiere de docentes capacitados y buenos recursos, sino también de coherencia en las prácticas educativas. Es decir, si se habla de la comunicación como base para el aprendizaje, debe existir comunicación en el aula de clase y, aún más importante, la evaluación debe estar presente en todos estos procesos comunicativos, siendo esta falta de coherencia un gran problema en los procesos desarrollados en el aula. De esta manera, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo puede contribuir la evaluación a la motivación de los estudiantes en el proceso de enseñanza del inglés? ¿Qué estrategias de evaluación son favorables en el estudio y adquisición de la competencia lectora en el área de inglés?

Bajo esta perspectiva, se planteó como objetivo principal comprender los obstáculos que presentan los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Bello Horizonte de la ciudad de Florencia, Caquetá, respecto al desarrollo de la competencia lectora en el idioma inglés y su relación con la motivación y los instrumentos evaluativos propuestos para el aprendizaje en el aula. Con base en esa población, y para alcanzar el objetivo general, también se propusieron los siguientes objetivos específicos: 1) identificar los obstáculos que presentan los estudiantes de dicha Institución en el desarrollo de la competencia lectora en inglés; 2) analizar los procesos evaluativos de la competencia lectora en inglés que se desarrollan con los estudiantes del grado sexto B de dicha Institución; 3) identificar el nivel de motivación de los estudiantes mediante la implementación de un diagnóstico, a través de un instrumento (escala Likert- estadístico de

Wilcoxon), y 4) relacionar la motivación de los estudiantes con los instrumentos evaluativos del aprendizaje en el aula.

### ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En el 2014, el proyecto investigativo denominado El Método de Evaluación como Mecanismo de Motivación pretendió incidir en la motivación de los alumnos sobre la implicación en el proceso de aprendizaje a través de la evaluación. La investigación, realizada en la Universidad de Salamanca en España, aducía el bajo rendimiento académico de los estudiantes a la falta de motivación en el aula. Aunque este trabajo fue aplicado en la comunidad universitaria, los procedimientos y fines educativos se proyectan fácilmente a contextos educativos como la primaria o secundaria, por cuanto lo que se pretende alcanzar es el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, la motivación del estudiante, el mejoramiento de los procesos evaluativos y el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes (Cebrián-Villar et al., 2014).

De igual manera, De Vries (2015) hace un gran aporte al campo de la evaluación educativa, dándonos a conocer «Las múltiples facetas de la evaluación educativa» donde desvela cómo la evaluación, en diferentes áreas del saber, diferentes niveles educativos y diferentes aspectos administrativos, juega un papel preponderante en el mejoramiento del proceso de enseñanza y de aprendizaje, además del aporte de la evaluación educativa como motivación en el docente. En palabras de Biggs (1996), «creemos que los procesos de evaluación son determinantes para el aprendizaje del alumnado, tanto como el método de enseñanza» (p. 1).

El carácter motivador que pudiese tener la evaluación depende de diferentes factores. Por ende, este trabajo investigativo pretendió evidenciar el efecto positivo que la evaluación educativa causa

en el contexto académico y en la relación docente-estudiante. Resaltando nuevamente el papel motivador de la evaluación, citamos a Moreno (2016), quien afirma que «una de las funciones pedagógicas más importantes de la evaluación es la motivación que puede producir en los evaluados» (p. 122). Otro punto de vista mencionado por este mismo autor se relaciona con el interés de los estudiantes por adquirir conocimientos: «Los alumnos conseguirán éxito académico solo si ellos en realidad desean tener éxito y si se sienten capaces de conseguirlo» (Moreno, 2016, p. 123).

En Colombia, los trabajos acerca de las diferentes relaciones que se pueden dar entre la evaluación y la motivación son relativamente pocos. Acosta y Cifuentes (2012) hacen un rastreo teórico conceptual sobre esta condición, haciendo énfasis en la problemática motivacional en el proceso educativo:

Desde el constructor de la motivación, debe producir sensaciones positivas que se mantienen después de conseguir las metas, además de permitir la vitalidad, integración y salud psicológica, para la satisfacción propia de las necesidades y el bienestar psicológico del estudiante en el aula. (p. 143)

### Bases teóricas

Para esta investigación no solo se tuvieron en cuenta postulados en los que se hizo referencia a la evaluación como proceso formativo en su desarrollo en el contexto educativo, sino aquellos que centraron su atención en la relación entre evaluación y motivación. También se tuvieron en cuenta referentes teóricos que abordaron la competencia, la competencia comunicativa en inglés, la competencia lectora en la adquisición del inglés como lengua extranjera y, finalmente, las estrategias pedagógicas con base en las lecturas.

Inicialmente, la evaluación tuvo sus inicios en campos diferentes a la educación, tales como la psicología o la filosofía (Alcaraz-Salarirche, 2015), pero su relevancia la vinculó al ámbito académico en donde cumple un aporte significativo: la formación del estudiante y la labor docente, siendo baluarte en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evolución ha demostrado que la evaluación en la educación no es una herramienta de simple medición. De hecho, la medición no es simple, pero limitar la evaluación solo a ella es quitarle su componente motivacional y llenarla de miedo: vincularla al examen o juicio final de la asignatura y su concluyente aprobación; por el contrario, la evaluación en el aula se ha convertido en una protagonista del ámbito educativo, siendo también un elemento constructivo y formador de la educación.

En este orden de ideas, debemos argumentar que, para empezar a hablar de competencia comunicativa en inglés, se debe abordar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera; en tal sentido, se debe hacer énfasis en la distinción que remite los conceptos de adquisición y aprendizaje. Para el caso presente, nos basamos en los conceptos emitido por el MEN (2006) en sus *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés Guía 22*, en donde establece lo siguiente:

La adquisición de una lengua extranjera es un proceso inconsciente que lleva a los estudiantes a elaborar conocimientos en forma espontánea mientras que: el aprendizaje, en cambio, es un proceso consciente, mediante el cual se aprende un nuevo código lingüístico que puede ponerse en práctica en contextos reales de comunicación. (p. 28)

## METODOLOGÍA

Este estudio se llevó a cabo sobre una perspectiva de método mixto (MM). Es decir, no es exclusivamente cualitativo ni

exclusivamente cuantitativo, sino que por el contrario toman partida ambos métodos, con el fin de fortalecer dicho trabajo. Esta metodología concibe una perspectiva más amplia, dinámica, variada y creativa. Hamui-Sutton (2013) lo cita diciendo que «la característica principal de los métodos mixtos (MM) es la combinación de la perspectiva cuantitativa (cuanti) y cualitativa (cuali) en un mismo estudio» (p. 212).

De similar manera, Hernández et al. (2014) afirman que «la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales» (p. 533). En este sentido, se deben tener en cuenta los instrumentos cualitativos y cuantitativos que se emplean en la investigación y las prioridades de análisis de ambos, entre otros aspectos. Esto conlleva una mejor exploración de datos, así como mejora la triangulación y credibilidad entre otras características que hacen del método mixto una pertinente elección para este estudio.

### Tipo de investigación

El tipo de metodología establecida para la realización de este estudio ha sido la Investigación-Acción. Este tipo de metodología es descrita por Kemmis y Mc Tagart (1988) como una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas), con el ánimo de mejorar la racionalidad y la justicia de a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre estas, y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

De esta manera, la aplicación de la metodología Investigación-Acción se consideró apropiada para este estudio, ya que nos permitió

entender el contexto del estudiante, identificar el problema, definir los parámetros de un plan de acción, ponerlo en práctica, evaluarlo y, por supuesto, llegar a las reflexiones de la investigación.

### **Población**

Este trabajo se llevó a cabo en la Institución Educativa Bello Horizonte. Esta institución pertenece al conglomerado de instituciones públicas; se encuentra ubicada en la comuna oriental de la ciudad de Florencia, Caquetá; cuenta con una sede principal y una subsede (La Florida) en sector urbano y en donde se les brinda educación a 1 400 estudiantes aproximadamente. En la actualidad, la IE Bello Horizonte brinda educación a niños y niñas desde preescolar hasta grado once en las jornadas de la mañana y de la tarde.

Es importante aducir que esta investigación se realizó en el grado 6.º B, elegido al azar y compuesto por 33 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 11 y 13 años. Este curso recibe clases en la sede principal y en jornada de la mañana. Estos estudiantes son reunidos clase tras clase en la misma aula, ya que es el estudiante el que va de salón en salón según le corresponda. La institución cuenta con 19 docentes, de los cuales dos son licenciados en inglés. En general, se puede decir que las aulas están dotadas con herramientas audiovisuales en buenas condiciones.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

La recolección de datos en este estudio se llevó a cabo a través de diferentes instrumentos dirigidos a colectar información primaria: test o prueba de conocimiento, encuesta, observación y productos de los estudiantes. El primer instrumento aplicado fueron dos test, cada uno con 13 ítems en escala de Likert, en donde 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = parcialmente en desacuerdo, 3 = ni en desacuerdo ni en acuerdo, 4 = parcialmente de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo. El primero de estos

responde a la motivación hacia la lectura y la lectura en inglés. El segundo de estos responde a la motivación hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, también en escala de Likert. A la luz de estas afirmaciones, podemos decir que cuestionarios similares han sido utilizados en otros trabajos investigativos como García et al. (2017) y de Lasagabaster (2011).

El test o prueba de conocimiento es la segunda herramienta utilizada en este trabajo, con el fin de obtener información que sirviera de sustento para el mismo, ya que el test en general tiene diversos tipos de finalidad; por ejemplo, Campello et al. (2016) afirman que:

El sistema tradicional mediante pruebas escritas, con preguntas de desarrollo, cortas o de tipo test, permite evaluar simultáneamente multiplicidad de objetivos de aprendizaje.

Este se considera un buen procedimiento para evaluar los conocimientos y las capacidades de razonamiento y de aplicación, la capacidad de organizar y de sintetizar la información, las habilidades de escritura y la capacidad de comunicación escrita. (p. 1176)

En tal sentido, se usó un test o prueba escrita para el desarrollo de este trabajo investigativo. Por tal motivo, se desarrollaron dos pruebas escritas, una previa y otra posterior a la intervención. La primera prueba (*Reading test-basic level*) fue realizada con el fin de tener un soporte que sirviera como base y así establecer el nivel de lectura que tienen los evaluados; el segundo test, de similares características, se realizó finalizada la intervención.

La observación es otra de las técnicas de recogida de datos utilizada para esta investigación. Afirmamos que la observación es un tipo de registro visual que se hace a un contexto especialmente definido, dejando evidencia de esta bajo algunos parámetros. Torres, Paz y Salazar (2006) nos dan una definición de *observación* desde dos aristas: la observación directa

y la observación indirecta. La primera se refiere a «cuando el investigador toma directamente los datos de la población, sin necesidad de cuestionarios, entrevistadores. Por ejemplo, cuando un profesor realiza un estudio estadístico sobre el rendimiento de sus alumnos» (p. 4); en relación con la segunda, afirman que «los datos no son obtenidos directamente por el investigador, ya que precisa de un cuestionario, entrevistador u otros medios para obtener los datos del estudio. Para lo que es preciso realizar una encuesta» (p. 4).

Finalizamos hablando de los productos finales de los estudiantes. Para el caso que nos atañe, los estudiantes trabajaron en la realización de sus propios materiales de lectura, los cuales tenían como intención involucrar a los estudiantes en el proceso de elaboración de sus materiales didácticos, así como comprender la importancia que implica este proceso educativo. Pola (2015) afirma que «los materiales didácticos son unas de las herramientas más importantes de la labor docente» (p. 93).

Aunado a lo anterior, podemos decir que el uso de materiales didácticos también juega un papel preponderante en el proceso enseñanza-aprendizaje inherente a los estudiantes. Nuevamente Pola (2015) trae a la luz de las circunstancias la relevancia de dicho proceso diciendo que «la importancia del uso de materiales didácticos para el aprendizaje de los alumnos, cómo estos ayudan a cada niño a formular sus propias hipótesis y crear sus conocimientos» (p. 92). También aduce Pola (2015) que la construcción y uso de materiales didácticos «es un recurso que facilita a los alumnos la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de habilidades que le permitirán al ser humano el pleno desenvolvimiento en la sociedad» (p. 94). Esta situación fue relevante para el desarrollo de la presente investigación.

En resumen, se presenta la tabla 1 con los instrumentos usados en esta investigación para la recolección de datos.

**TABLA 1** *Instrumentos de recolección de datos.*

Tipo	Subtipo	Características	Etapa de aplicación
<b>Test</b>	» Test de motivación hacia la lectura y lectura en inglés.	13 ítems con preguntas tipo Likert	Al inicio y al final de la investigación
	» Test de motivación hacia el aprendizaje del inglés.	13 ítems con preguntas tipo Likert	Al inicio y al final de la investigación
	» Test de lectura	10 preguntas	Al inicio y al final
<b>Encuesta</b>	Encuesta abierta	7 preguntas	Al inicio
<b>Entrevista</b>	Entrevista estructurada	4 preguntas	Al inicio
<b>Observación</b>	Observación directa	Participante activa	Durante las intervenciones
<b>Productos de estudiantes</b>	Material didáctico	Autoría de estudiantes	Durante las intervenciones

*Fuente:* elaboración propia

## ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

### Etapa diagnóstica

El primer paso fue ubicar e identificar la problemática que se iba a tratar y lo que amerite solución. Para este estudio, se realizó una indagación acerca de la motivación en estudiantes del grado 6.<sup>º</sup> B de la IE Bello Horizonte, en relación con lectura y la lectura en inglés; además, se estableció el nivel de desempeño de los citados estudiantes en la competencia lectora. Lo anterior tuvo lugar a través del uso de los instrumentos de recolección de información citados anteriormente. Del mismo modo, se informó a los estudiantes acerca de la investigación que se llevaría a cabo, así como los objetivos por alcanzar durante su desarrollo.

### Etapa de planificación-acción

En esta etapa se llevó a cabo la «selección de los datos de investigación, muestreo, elección de materiales métodos de enseñanza y aprendizaje, dotación de recursos y tareas entre otros» (Cohen & Manion, 1990, p. 9). Además, se conocieron las expectativas de los estudiantes con el fin de mejorar los aspectos que se vienen presentando y que son motivo de la investigación. Del mismo modo, en esta fase se realizó la socialización a los estudiantes del proceso evaluativo y motivacional que se desarrollaría durante la investigación; se comunicó a los participantes los proyectos de lectura que ellos construirían en el aula de clase.

Además, se explicó a los investigados cómo se iba a desarrollar la investigación, así como el por qué y para qué de los test y cuestionarios que fueron aplicados. También se expuso a los estudiantes su participación en sus propios procesos evaluativos, recibiendo por parte del docente investigador los conocimientos previos para la realización de dichos ejercicios. Luego, con base en lo aprendido, los estudiantes pusieron en práctica dichos conocimientos en la creación de textos preliminares (vivencias, cuentos cortos, historietas). Para la construcción de dichos textos, los estudiantes tuvieron acceso a materiales didácticos similares, diccionarios bilingües y traductores, entre otros. Los textos no tenían límites de extensión y se podían trabajar en clase y casa; también se podían realizar en grupos o en parejas. Posteriormente, se realizó la revisión final de dichos textos y cada uno de los estudiantes, con base en sus actividades de lectura, realizó ejercicios de comprensión lectora que fueron anexados como elementos evaluativos.

### Etapa de evaluación o reflexión

Aquí se analizaron los resultados de los instrumentos de recolección de información aplicados durante las fases anteriores.

Estos resultados demuestran la efectividad en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos y la implicación de esta acción sobre los procesos motivacionales a través de la evaluación en el aula.

Del mismo modo, en este espacio se contrastaron los resultados encontrados con los que esperados, así como se definió si los instrumentos aplicados con anterioridad fueron pertinentes para el desarrollo de esta metodología.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

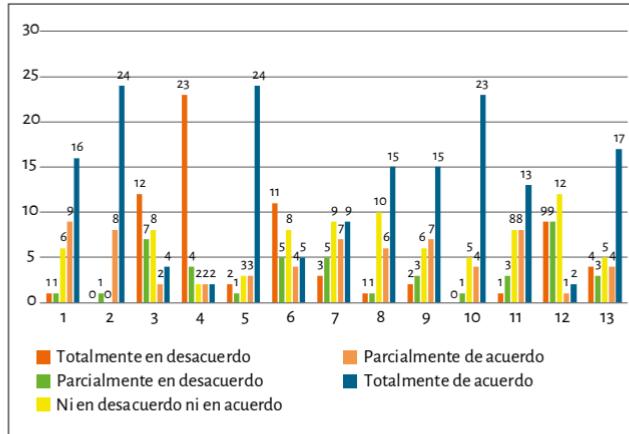
### Test de motivación hacia la lectura y la lectura en inglés (primer y segundo momento)

En el presente apartado se describirán los resultados obtenidos a partir de una encuesta tipo Likert, basada en García (2017) y aplicada en dos momentos (17/07/2018) y (29/10/2018). Esta encuesta permitió medir la motivación de los estudiantes hacia la lectura y la lectura en inglés.

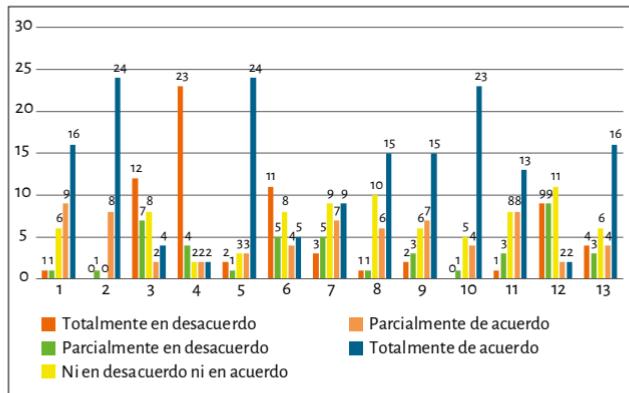
En la figura 1 se logra apreciar que casi la mitad (40 %) de las respuestas suministradas por los estudiantes en esta primera parte del test son positivas, teniendo en cuenta que de las 13 preguntas ninguna posee negación, sino más bien son interrogativas en propósitos de lectura y lectura en inglés, y sin despreciar el 16 % y 10 % que se encuentran en la escala negativa o en desacuerdo.

En la figura 2 se logra apreciar que casi la mitad (39 %) de las respuestas suministradas por los estudiantes en el segundo momento del test son positivas, teniendo en cuenta que de las 13 preguntas ninguna posee negación, sino más bien son interrogativas en propósitos de lectura y lectura en inglés. Se nota, pues, una relación estrecha con la primera aplicación del test, ya que los resultados a nivel general de opciones de respuestas tomadas por los encuestados son casi iguales, siendo su variación 1 punto porcentual en la parte positiva de las respuestas (totalmente de acuerdo/partialmente

de acuerdo), conservándose el resto. Se finalizan los resultados de este instrumento y, a continuación, se desvelan los resultados obtenidos en el siguiente instrumento recolector de información.



*Figura 1.* Resultados test de motivación a la lectura y lectura en inglés primer momento.



*Figura 2.* Test de motivación a la lectura y lectura en inglés segundo momento.

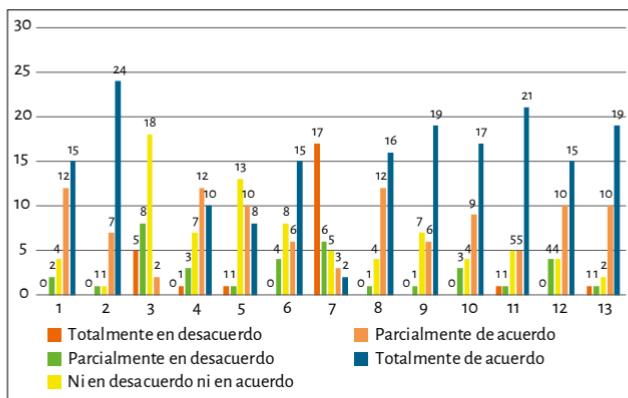
## Test de motivación del aprendizaje del inglés (primer y segundo momento)

En este apartado se describirán los resultados obtenidos a partir de una encuesta tipo Likert aplicada en dos momentos: el 17 de julio y el 29 de octubre del 2018, después de haber realizado las intervenciones a los estudiantes objeto de estudio. Esta permitió medir la motivación de los estudiantes encuestados hacia el aprendizaje en inglés. La encuesta constaba de 13 preguntas con 5 opciones de respuesta, como se expuso en la Metodología.

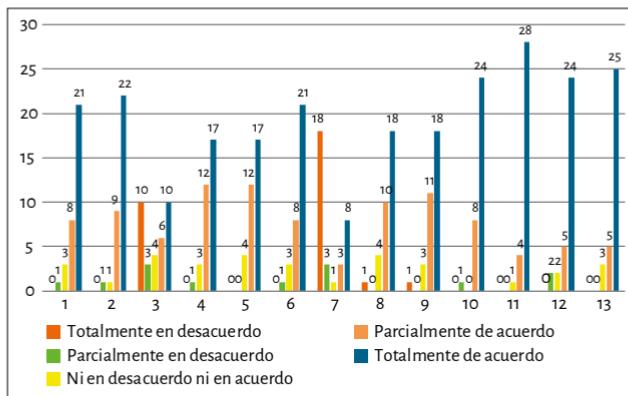
A continuación, se relacionan los resultados obtenidos en el primer test actitudinal, presentado en el mes de julio y, posteriormente, se relacionarán los resultados obtenidos el 17 de julio del 2018. Los resultados captados en las dos aplicaciones del mismo test nos permitirán establecer conclusiones sobre la metodología aplicada, el desarrollo de la clase o intervenciones, siendo determinantes a la hora de tomar decisiones para la aplicación de próximas tareas o metodologías de enseñanza, como también para la selección de recursos para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

La figura 3 resume los resultados obtenidos en el test de este primer momento. Por el lado de las abscisas se encontrarán las 13 preguntas respectivas, mientras que en las coordenadas se hallará la cantidad de estudiantes acumulados para cada pregunta.

La figura 3 muestra que casi la mitad (42 % y 24 %) de las respuestas suministradas por los estudiantes en este primer momento del test son positivas, teniendo en cuenta que de las 13 preguntas ninguna posee negación, sino más bien son interrogativas en propósitos de la motivación en el aprendizaje del inglés y sin despreciar el 6 % y 9 % que se encuentran en la escala negativa o en desacuerdo; finalmente hay un 19 % que está ni en acuerdo ni en desacuerdo.



*Figura 3.* Resultados test de motivación al aprendizaje del inglés primer momento.



*Figura 4.* Resultados test de motivación al aprendizaje del inglés segundo momento.

Los resultados obtenidos en la figura 4 del segundo momento podría decirse que no son objetables, por el hecho de

no poder comprobar la veracidad de las respuestas, ya que son de tipo actitudinal en cada estudiante, siendo cada respuesta única en cada caso.

En la figura 4 se logra apreciar que casi la mitad (59 %) de las respuestas suministradas por los estudiantes en este segundo momento del test son positivas. Teniendo en cuenta que las 13 preguntas son interrogativas enfocadas en aumentar la motivación hacia el aprendizaje del inglés, se observan cambios notables con relación a la primera aplicación del test, ya que los datos obtenidos de opciones de respuestas tienen resultados fluctuantes a nivel general, así: en la parte positiva de las respuestas (Totalmente de acuerdo) se observó un aumento de 17 puntos porcentuales; se mantiene igual la cantidad de estudiantes que eligieron «Parcialmente de acuerdo» y disminuyen las demás respuesta así: «Totalmente en desacuerdo» en 1 punto, «Parcialmente en desacuerdo» en 6 puntos y, finalmente, «Ni en acuerdo ni en desacuerdo» en 12 puntos.

Posteriormente, se aplicó un test de lectura en inglés con el propósito de conocer el nivel de competencia lectora que tiene el grupo objeto de estudio. Este instrumento es un ejercicio descargado de la web, en donde se tuvieron en cuenta los estándares básicos de competencia lectora para el grado sexto. Está compuesto por una lectura corta (media cuartilla) que lleva como título *The Cowboy*, que presenta un ejercicio evaluativo que consta de 10 preguntas, las cuales a su vez están divididas en tres tipos (literales, inferenciales y críticas).

### Test de lectura

El primer grupo de preguntas que se desarrolló en el test de lectura es de comprensión literal. Algunos autores como Gordillo-Alfonso y Flórez (2009) expresan que hay dos tipos de lectura literal: nivel primario y nivel secundario, que reconocen

las frases y palabras claves del texto. Por otra parte, Sato y Alonso (2016) alegan que el nivel literal es aquel que:

corresponde a la acción de identificar y describir el significado de palabras, encontrar el sentido de las mismas, uso de sinónimos y antónimos, a comprender conceptos como tiempo y espacio, protagonistas y las cosas que hicieron dentro de una historia, recordar frases específicas y el uso apropiado de prefijos y sufijos. (p. 8)

Este grupo de interrogantes está conformado por cuatro preguntas. Según los resultados obtenidos luego de este grupo de preguntas, se puede indicar que en la primera pregunta («un sinónimo del término *slowly* en la segunda línea es...») solamente el 2 % de la población objeto de estudio respondió de manera correcta. Para el segundo ítem («Ginger es un....»), el 36 % de los educandos acertó la respuesta. En la tercera cuestión («¿Dónde vive Hank?») el 58 % de los estudiantes contestó de manera correcta. En el último interrogante («Qué le da Hank a Ginger?»), el 34 % de los encuestados respondieron bien. Se deduce que el nivel literal de lectura que posee la población objeto de estudio es muy bajo, ya que en tres de las cuatro preguntas se denota una constante inferior al 50 %. Estos resultados permiten evidenciar el bajo nivel de desempeño que los estudiantes en cuestión poseen en la competencia lectora en inglés.

El segundo grupo de preguntas que se presentó en este test pertenece al nivel de comprensión inferencial. Nuevamente aludimos a Gordillo y Flórez (2009) quienes expresan que la lectura inferencial «se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito» (p. 98). Mientras tanto, Sato y Alonso (2016) dicen que el estudiante en este nivel:

desarrolla la capacidad de predecir resultados a la deducción de mensajes implícitos, a proponer títulos para un escrito, a modificar la estructura de una historia variando los detalles, a encontrar el significado de palabras que no se conocen yendo de lo general a lo particular y viceversa. (p. 8)

Los interrogantes de tipo inferencial son las preguntas cinco a siete del test aplicado. Para la pregunta cinco («Hank es un buen amo?»), solamente el 6 % de los educandos respondieron de manera adecuada. El ítem número seis («en la lectura *every day* significa...») es contestado correctamente por el 15 % de los estudiantes. Por último, la séptima pregunta («¿Por qué Hank cuida a Ginger?») fue resuelta de manera acertada solo por el 10 % de los preguntados. Con estos resultados se puede concluir que el nivel de desempeño en lectura inferencial de la población objeto de estudio es bajo. Con relación a los porcentajes demostrados, se puede asegurar que la tendencia en las respuestas obtenidas es inferior al promedio. Es decir, la gran mayoría de los estudiantes se ubica por debajo del 50 %, en las respuestas a todas las preguntas contestadas.

El tercer y último grupo de preguntas del test fueron del nivel de comprensión crítica. A diferencia de los anteriores tipos de preguntas, las de tipo crítico son de características abiertas. Citando las palabras de Sato y Alonso (2016, p. 9) el nivel crítico hace referencia a optar «por una postura determinada a partir de la lectura de un texto teniendo en cuenta lo que ya se sabe acerca de él» (p. 9). A su vez, Gordillo y Flórez, (2009) afirman que «la lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído» (p. 98).

Aunado a lo anterior, se puede decir que en este nivel de lectura los lectores pueden tomar decisiones de respuesta con

base en diferentes juicios. Para ello, Gordillo y Flórez (2009) señalan varios tipos de juicios así:

1. de realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas;
2. de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información;
3. de apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo;
4. de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector. (p. 98)

El tipo de lectura crítico estuvo compuesto por las preguntas ocho, nueve y diez. En el ítem ocho («Usted considera que Hank y Ginger obtienen una buena relación? ¿Por qué?»), el 38 % de los estudiantes argumentaron sus respuestas de manera coherente. La novena pregunta («¿Qué piensa usted acerca de los vaqueros?») fue contestada coherentemente por parte del 73 % de los preguntados. El interrogante número 10 («¿Qué piensa usted acerca de la rutina de Hank y Ginger? ¿Por qué?») se resolvió con coherencia por parte del 34 % de los educandos. A la luz de los resultados, se puede afirmar que en dos de los interrogantes hay una constante en comparación a los otros dos tipos de lectura. Las preguntas ocho y diez están por debajo del 50 %. Sin embargo, en la pregunta nueve se denota una dispersión con relación al promedio del test. Es decir, en la pregunta nueve la mayor parte de los estudiantes contestaron acertadamente saliéndose del patrón negativo del resto del test.

Asimismo, se realizó una encuesta a los 33 estudiantes en cuestión. Para el análisis de este instrumento se tuvo en cuenta el estudio por categorías citado por Serpa y Rojas (2012), en donde se considera la agrupación de las respuestas similares para formar con ellas categorías de análisis, a las que se les otorga un porcentaje o valor numérico. Es importante anotar que este

instrumento fue elaborado en conjunto con un par (docente área de inglés).

### Encuesta

En el presente apartado se describen los resultados obtenidos a partir de una encuesta tipo cuestionario, que permitió medir e identificar los posibles factores que asocian errores y dificultades en la asignatura de inglés. Las respectivas preguntas y sus resultados se presentan a continuación.

- » Pregunta 1. ¿Cuáles son las principales dificultades que tienes para comprender un texto en inglés?

Entre las respuestas más frecuentes a este interrogante, los estudiantes encuestados respondieron que la falta de bases en inglés, seguida de la falta de vocabulario, además de desconocimiento de estructuras gramaticales y falta de interés por el área.

- » Pregunta 2. ¿Qué haces cuando no conoces el significado de una palabra en inglés?

Para este interrogante, los encuestados manifiestan que buscar en el diccionario es la acción más frecuente, seguido por consulta al docente, así como la consulta a un compañero de clase.

- » Pregunta 3. ¿Cuando lees un texto en inglés puedes identificar fácilmente las estructuras gramaticales? ¿Cómo las identificas?

En las respuestas a la anterior pregunta se encontró que la mitad del grupo objeto de estudio no identifica las estructuras gramaticales en un texto. Mientras la otra mitad indica poder identificarlas en un texto.

- » Pregunta 4. ¿Cuando conoces las estructuras gramaticales en inglés, te ayuda a comprender mejor lo que lees? ¿Por qué?

Respecto al anterior interrogante, la gran mayoría de los educandos manifiestan que se les facilita la comprensión cuando se reconocen las estructuras gramaticales.

- » Pregunta 5. ¿Qué haces para comprender la idea principal de un texto en inglés cuando hay palabras desconocidas?

En relación con esta pregunta, los estudiantes indican que buscar el significado en un diccionario y preguntar al docente son las acciones más frecuentes. Por otro lado, entre las acciones menos frecuentes están preguntar a un compañero, continuar la lectura y relacionar el contexto.

- » Pregunta 6. ¿Cuando lees un texto en inglés, usas el contexto para tratar de entender las palabras desconocidas? ¿Por qué?

Rápidamente, se puede decir que la generalidad de las respuestas apuntan afirmativamente a cuestión. Además, soportan su respuesta mayormente en el favorecimiento del proceso de aprendizaje.

- » Pregunta 7. ¿Qué haces antes, durante y después de leer un texto en inglés para comprenderlo?

Por último, a este ítem se le dividió en tres momentos, A.= antes, D.= durante y Ds. = después, a los cuales de manera mayoritaria los estudiantes respondieron así: A. = echar una ojeada, D. = tratar de entender y Ds. = contestar las preguntas.

## Entrevista

A la población objeto de estudio se les realizó una entrevista corta con el propósito de conocer la concepción que poseen acerca del término *evaluación* y sus implicaciones en el aula. Para analizar este instrumento, también se tuvo en cuenta la propuesta hecha por Serpa y Rojas (2012) en cuanto a la relación de respuestas mediante la creación de categorías.

En este primer interrogante se pretendió que el estudiante solo tuviera dos opciones de respuesta a la siguiente pregunta: ,¿Sabe usted qué es evaluación?», cuyas categorías de respuesta fueron «Sí»/«No». De acuerdo con la respuesta dada por los estudiantes acerca del conocimiento sobre el significado de *evaluación*, la mayoría afirmó saber la respuesta; no obstante, no se puede determinar el nivel de conocimiento que dicen tener.

Por otra parte, en el segundo interrogante los estudiantes responden de manera abierta a la pregunta «¿Ha sido evaluado en clase de inglés y de qué manera?». De acuerdo con sus respuestas se establecen las siguientes categorías: Sí, mediante exámenes/mediante talleres.; Algunas veces, mediante exámenes/mediante talleres, y No.

Para hacer un análisis responsable de estos datos es necesario tener en cuenta que estas respuestas se establecen sobre el supuesto de que ellos conocen el significado de evaluación, más allá de los instrumentos con los cuales les están evaluando (exámenes, talleres). El 75 % de los entrevistados respondió que sí, mientras que el 15 % respondió algunas veces, y el 9 % afirmó que no han sido evaluados.

Con relación al interrogante 3, los estudiantes manifiestan sus opiniones frente a la siguiente pregunta: «¿Qué significa evaluación para usted?». En concordancia con sus respuestas, se establecen las siguientes expresiones: «la evaluación es un examen», «la evaluación es una nota», «la evaluación es una actividad», y «no sabe/no responde».

En este interrogante se pueden evidenciar las propias concepciones que los sujetos de estudio tienen sobre el concepto de evaluación. Es importante aclarar que, a pesar de que tan solo el 6 % (2 estudiantes) de los sujetos de estudio no supieron o no respondieron, el 94 % restante (31estudiantes) que sí dieron su respuesta tienen una concepción errada de lo que significa la evaluación.

Finalmente, en el interrogante 4: «¿Para qué sirve la evaluación?», los sujetos respondieron del siguiente modo: sirve para hacer exámenes (10 %), sirve para ayudarnos a aprender (5 %) y sirve para saber quién aprueba o no un área (18 %).

Según las respuestas de los interrogados, se puede establecer que, de acuerdo con las concepciones que los estudiantes tienen sobre el concepto de evaluación, asimismo respondieron acerca de la finalidad que esta presenta en el proceso educativo.

### Observaciones de las intervenciones

Realizadas las intervenciones al grupo objeto de estudio, las cuales sumaron un total de siete sesiones de tres horas a la semana, se lograron evidenciar diferentes situaciones. Estas develan circunstancias y realidades que son expuestas y analizadas a continuación.

**Intervención 1.** En esta primera etapa se dio a conocer el trabajo investigativo que se llevó a cabo con los estudiantes. Además, se les hizo saber la importancia que ellos han tenido dentro del desarrollo de esta investigación. También se compartieron las experiencias de manera general con los educandos, acerca de las categorías de análisis de este proyecto como son evaluación, motivación, lectura y aprendizaje del inglés. En esta primera intervención, se establecen los conocimientos previos que los docentes y los objetos de estudio tienen acerca de los temas que van a tratar en el desarrollo del trabajo. Del mismo modo, se establecen los momentos que se tienen determinados para desarrollar en este estudio.

Se explicó a los estudiantes cómo iban a participar en sus propios procesos evaluativos y el tópico que se iba a desarrollar durante el proceso de evaluación. En este sentido, se tuvo en cuenta el plan de área y el plan de aula que se esgrime en la IE Bello Horizonte (para este caso específico se instruyó que *Simple*

*Present* fue la temática desarrollada). Asimismo, se permitió que los educandos escogieran la forma para desarrollar sus trabajos (individual o grupal) y se hizo énfasis en que la evaluación entre otras cosas también es un proceso democrático.

**Intervención 2.** En este espacio, se les expresó a los estudiantes que el tema que se trataría se dividiría en tres momentos (forma afirmativa, forma negativa y forma interrogativa). Se enseñó a los alumnos bases teóricas y prácticas referentes al *Simple Present* en su forma afirmativa. Para ello, se puso en realidad de los educandos las situaciones que ellos mismos afrontan a diario en sus propios contextos. Se tuvieron en cuenta las actividades diarias que realizan en sus hogares, en el colegio, en el barrio, no solo cosas que les gustan sino actividades que en su diario vivir realizan para ellos y las personas de su entorno.

Los estudiantes realizaron ejercicios prácticos en grupo en donde pusieron en práctica los referentes teóricos aprendidos en clase. La intención de este ejercicio fue que los estudiantes participantes practicaran y aclararan dudas, de modo que les sirvieran para aprender de sus propios errores, como bien lo dicen Villarroel Henríquez et al. (2015), quienes afirma que aprender del error es un acierto, «aprender no es adquirir conocimientos específicos, como el nombre de plantas y animales, sino la aplicación de ellos para pensar en los grandes problemas en debate dentro de la comunidad» (p. 294).

**Intervención 3.** El docente explicó a los estudiantes mediante teoría y práctica la forma negativa del *Simple Present*, haciendo uso de videos tutoriales que les sirvieron para afianzar sus explicaciones. Del mismo modo que en la primera intervención, se desarrolló la temática vista mediante ejemplos de los mismos estudiantes y de las actividades que día a día realizan en sus hogares, en sus ratos libres, en su colegio y en su comunidad. Además, se realizaron ejercicios en parejas donde reprodujeron lo

aprendido acerca de esta temática. Se hizo énfasis en una actividad denominada «*Things that my family does*». En dicho ejercicio los estudiantes tuvieron en cuenta las labores o actividades que un miembro de su familia realiza o no generalmente; este podía ser escogido por cada uno de los estudiantes

**Intervención 4.** En este momento se terminó de dar a conocer el *Simple Present*. Se planteó la forma interrogativa de este tema, que se subdivide en dos partes: una primera de preguntas y la segunda de respuestas. Mediante el uso de diapositivas se enseñó a los estudiantes cómo hacer preguntas que corresponden a este tiempo gramatical; por otra parte, se dio a conocer la forma de responder estas preguntas. De manera individual, los educandos realizaron actividades prácticas en donde se expusieron los conocimientos adquiridos en esta intervención. Es importante mencionar que esta actividad también se realizó con base en el contexto de los propios estudiantes, es decir, se dio libertad para que los citados desarrollaran su ejercicio de acuerdo con los acontecimientos que se presentan en la dinámica de su vida cotidiana. Para mayor socialización, los estudiantes, después de realizar dicho ejercicio, lo compartieron con sus compañeros, con el fin de que hubiera retroalimentación de la actividad por parte de sus propios compañeros.

**Intervención 5.** Luego de que los estudiantes aprendieron la temática propuesta y pusieron en práctica dichos conocimientos, se centraron en la construcción de un producto de su propia autoría. Este debió estar soportado sobre los ejes centrales de la presente investigación, los cuales se dieron a conocer desde la primera intervención y se han citado de manera paulatina en cada una de las intervenciones anteriores. El producto en mención se realizó en parejas, grupos o de manera individual, de acuerdo con el nivel de exigencia que este presentó o de acuerdo al acomodo de cada educando. Del mismo modo, se

dio la libertad en la realización del producto, siempre y cuando este cumpliera con unos parámetros establecidos previamente. Dichos parámetros obedecieron a las siguientes exigencias: debía ser un ejercicio de lectura, debía ser en presente simple y debían presentar actividades evaluativas de dicho ejercicio.

Los educandos de manera asertiva y con gran entusiasmo se organizan por grupos, parejas y de forma individual. Además, plantearon al docente las diferentes actividades por desarrollar, entre las que propusieron: cuentos cortos, fábulas, historietas cómicas y vivencias. De igual manera, propusieron las actividades evaluativas o de retroalimentación que dichos ejercicios debían tener; por ejemplo: sopa de letras, actividades de completar, preguntas de selección múltiple con única respuesta, crucigramas. Algunos de estos correspondieron a la comprensión lectora y otros fueron de tipo gramatical. Sin embargo, todas ellas tuvieron el objeto de contribuir a la retroalimentación y evaluación de la temática principal.

**Intervención 6.** En esta intervención, los estudiantes trabajaron en la construcción de sus productos de lectura, previa planeación. Para ello, los educandos iniciaron su trabajo haciendo uso de recursos y herramientas, tales como diccionarios bilingües (español- inglés/ inglés- español), cartillas de vocabulario, apuntes, entre otros. Del mismo modo, durante la construcción de sus proyectos de lectura, los estudiantes buscaron la asesoría del docente quien realizó correcciones de forma y fondo de dichos trabajos. La mayoría de los estudiantes optó por acudir a la realización de dibujos y recorte de imágenes que ayudaron a enriquecer sus trabajos de lectura. Según sus propias concepciones, dichas figuras y dibujos motivan y ayudan a la comprensión de los textos que ellos están construyendo.

Por otra parte, se evidenciaron algunas falencias durante el desarrollo de estos proyectos de lectura. Entre estas se pueden

mentionar la falta de conocimiento de vocabulario en inglés, la falta de interés en realizar trabajos en el aula de clase, el poco conocimiento que los educandos tienen sobre el manejo de un diccionario bilingüe, así como el mal manejo de este en la parte que corresponde a la lengua materna. Es importante decir que estos resultados serán examinados de manera más profunda en el análisis que se realizará más adelante en este trabajo investigativo.

**Intervención7.** Los estudiantes, luego de finalizar sus proyectos de lectura, los presentaron al docente, quien realizó su revisión haciendo correcciones finales y preparando la presentación para los demás miembros de la clase. El paso siguiente fue el intercambio de proyectos de lectura entre los estudiantes. Luego de realizar las lecturas de sus propios compañeros, los estudiantes se enfrentan a las actividades de evaluación y retroalimentación que cada proyecto de lectura posee. Finalmente, cada estudiante o grupo de estudiantes hizo una socialización del proyecto de lectura ante los demás estudiantes. En esta intervención los sujetos hablaron de las dificultades encontradas al momento de desarrollar una lectura, así como de las dificultades y obstáculos que encontraron al momento de construir un proyecto de lectura que les ayudara a mejorar sus procesos educativos.

Por último, el docente socializó con los participantes acerca del proceso investigativo llevado a cabo por ellos, desde el comienzo de las intervenciones y hasta el momento de finalizar estas. Se habla nuevamente de los ejes centrales de la investigación y se hace énfasis a los estudiantes en cómo sus trabajos estuvieron inmersos dentro de estas concesiones. Por tal razón, se habló de cómo sus trabajos hacen parte de un proceso de evaluación y cómo esta evaluación sirve como retroalimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de ellos mismos; de igual manera, se trató la motivación inherente en estas actividades y, por supuesto, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través de la competencia lectora.

## CONCLUSIONES

Los resultados permitieron identificar los principales obstáculos en el desarrollo de la competencia lectora en el área de inglés de la citada institución educativa. En relación con el primer objetivo, se encontró inicialmente la falta de bases teóricas y prácticas del idioma inglés. Este tipo de dificultades se presenta en los estudiantes debido a que en la institución educativa no se cuenta con un docente licenciado en inglés en la básica primaria. Asimismo, en cuanto a la falta de conocimiento del significado de las palabras (falta de vocabulario), hay que tener en cuenta que esta base teórica y práctica no se adquiere en un corto plazo, sino que, por el contrario, estas estructuras del conocimiento se adquieren dentro de un periodo de tiempo mucho más amplio y dentro de planes establecidos de manera sistemática.

El primer objetivo se ha cumplido. En cuanto a los obstáculos se pueden mencionar, por ejemplo, el no reconocer las estructuras gramaticales; el conocimiento adquirido por parte de los educandos en sus estudios primarios es insuficiente. Esto conlleva de manera directa y negativa a la presencia de problemas o deficiencias que este trabajo de investigación evidenció.

En cuanto a la falta de gusto o afinidad por el área se puede decir que este obstáculo es traído a la luz de manera explícita por parte de los sujetos partícipes de esta investigación con frases como «no me gusta el inglés», «soy malo para el inglés», «el inglés no me entra», entre otras. Asimismo, se observó que los estudiantes con predisposiciones para llevar a cabo sus procesos de aprendizaje de una lengua extranjera presentan poca motivación a dicha práctica. El educando que no tiene el deseo o impulso intrínseco por aprender no evidencia progreso en su proceso de aprendizaje. Se demuestra que los estudiantes inclinados a ideas erróneas acerca del nuevo aprendizaje o con experiencias negativas en relación a este no

presentan estados motivacionales adecuados para la adquisición de dicho aprendizaje.

Los estudiantes desconocen que el diccionario bilingüe consta de dos partes: una en la lengua materna (español) y otra en la lengua extranjera (inglés), toda vez que, realizado el ejercicio de búsqueda, manifiestan no encontrar dichos vocablos. Asimismo, se nota la errónea traducción de las oraciones individuales y en los textos: «transferencias de la gramática castellana a la inglesa y anisoformismo o asimetría de entre dos sistemas lingüísticos» (Alcatraz, 2004, citado por Sánchez, 2011, p. 103). Es decir, cuando los educandos traducen textos de inglés a español o viceversa, quieren hacerlo de manera literal. Esta condición es errónea, ya que construir oraciones en inglés es diferente a construirlas en español. Los estudiantes quieren simetrizar los dos idiomas sin tener en cuenta la variación de un idioma al otro.

En relación con el segundo objetivo de investigación, que buscaba analizar los procesos evaluativos, puede afirmarse que existe un desconocimiento o concepción errónea en los estudiantes acerca de lo que significa *evaluación*. Este pensamiento equivocado acerca de la evaluación es en gran medida tradicionalista y es el resultado de la forma en la que los estudiantes han sido evaluados, pues conciben la evaluación, no como un proceso, sino como una herramienta utilizada en el aula de clase.

En relación con el tercer objetivo de investigación, se identificó el nivel de motivación de los estudiantes mediante la implementación de un diagnóstico, a través de un instrumento (escala Likert- estadístico de Wilcoxon). Se puede decir que el segundo cuestionario (momento 2) manifestó de manera mínima un cambio positivo hacia la lectura en inglés. No obstante, se puede afirmar que dicho cambio fue mayor al de los resultados de las encuestas. Estas deficiencias producen bajos niveles de motivación hacia la lectura; en otras palabras, un niño

con limitantes en vocabulario y en estructuras gramaticales en inglés no encuentra motivación al enfrentarse a un ejercicio de competencia lectora en dicho idioma.

Del mismo modo, se evidenció de manera asertiva, a través del test tipo Likert (segundo momento) de motivación de aprendizaje del inglés y test de motivación hacia la lectura en inglés después de realizadas en intervenciones, un cambio en los educandos con respecto a la motivación (interés y deseo), encaminado hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Ahora bien, los educandos consideran importante aprender una segunda lengua para mejorar sus futuras oportunidades laborales. Este aspecto es de resaltar, ya que en la región se evidencia un bajo uso del inglés. Sin embargo, la motivación a la lectura en inglés y la motivación al aprendizaje de este idioma fortalecen las competencias de este grupo objeto de estudio. Además, generan hacia el futuro un incremento del capital humano en el campo del bilingüismo de la región, objetivo emanado por las políticas del Ministerio de Educación Nacional. De tal manera, los niveles de motivación de los estudiantes, hacen parte de los aspectos intrínsecos y extrínsecos inherentes a ellos.

El cuarto objetivo de investigación estableció que los instrumentos evaluativos utilizados en el aula, tales como la entrevista, el cuestionario, el test, la observación y la producción de los estudiantes, generaron aumento en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de inglés y la lectura en inglés una vez terminaron las intervenciones. Dichos instrumentos se dieron a conocer a los educandos desde una perspectiva cualitativa. Asimismo, el significado de *evaluación* para este trabajo se tuvo en cuenta y se aplicó al momento de realizar las intervenciones. Esto generó que los estudiantes se vieran apropiados de su propio aprendizaje, de la construcción de su propia evaluación, sin tener miedo al error y sin tener como primer objetivo de su evaluación

una nota, tal como se evidenció en las observaciones realizadas durante las intervenciones.

Es concluyente que la relación entre los instrumentos evaluativos y la motivación genera estados motivacionales positivos no solo en los educandos, sino en el docente. De igual forma, los estados motivacionales intrínsecos y extrínsecos de estudiantes y docentes se ven ampliamente beneficiados luego de la sinergia realizada entre la motivación y los instrumentos de evaluación en el aula, toda vez que el trabajo, el impulso y el deseo de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula facilita para ambos actores su desarrollo. En resumen, un estudiante bien evaluado se motiva intrínsecamente y extrínsecamente; además, el docente que observa dicha motivación, fruto de su buena evaluación, se motiva igualmente. En tal sentido, se genera una simbiosis en el proceso educativo concebida por la motivación y los instrumentos de evaluación en el aula.

## REFERENCIAS

- Acosta, J., & Cifuentes, R. (2012). La condición motivacional en la evaluación educativa. *Praxis & Saber*, 3(5), 143-166. <https://doi.org/10.19053/22160159.1134>
- Alcaraz-Salaricche, N. (2015). Aproximación Histórica de la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2973>
- Biggs, J. (1996). Mejoramiento de la enseñanza mediante la alineación constructiva. Departamento de psicología educativa, medición y tecnología educativa. *Higher Education*, 32, 347-364. <https://es.slideshare.net/dgarciaivi/bd-doc235>
- Campello Blasco, L., Esquia-Sobrino, G., Noailles, A., Fernández-Sánchez, L., Gómez-Vicente, V., & Lax, P. (2016). Análisis de los procesos de la evaluación en las nuevas titulaciones de

- grado. En J. D. Álvarez-Teruel, S. Grau Company & M. T. Tortosa Ybáñez (Coord.), *Innovaciones metodologías en docencia universitaria* (pp. 1175-1187). Madrid: Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/54450>
- Cebrián-Villar, M., Sánchez-Sánchez, E., & Botella-Rodríguez, E. (2014). El método de evaluación como mecanismo de motivación. En M. J. Barreiro Gil (Ed.), *xi Encuentro de didáctica de la Historia económica*. Santiago de Compostela. [https://www.usc.gal/export9/sites/webinstitucional/es/congresos/xiedhe/papers/S7\\_1\\_Cebrian\\_Sanchez\\_Botella\\_TC.pdf](https://www.usc.gal/export9/sites/webinstitucional/es/congresos/xiedhe/papers/S7_1_Cebrian_Sanchez_Botella_TC.pdf)
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Método de investigación educativa*. La Muralla.
- De Luna, E. B., & López, J. E. (2011). El proceso de investigación educativa II: Investigación-acción 2. En R. López-Fuente (Coord.), *Innovación docente e investigación educativa: Máster Universitario de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* (pp. 35-50). Grupo Editorial Universitario (GEU Editorial).
- De Vries, W. (2015). Las múltiples facetas de la evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 679-683. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000300001&lng=es&ctlg=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300001&lng=es&ctlg=pt)
- García-Fernández, B., Nieto-Moreno, E., & Ruiz-Gallardo, J. (2017). Mejorar la motivación en Ciencias con enseñanza CLIL. Un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias, Extra*, 2625-2630. <https://ddd.uab.cat/record/184123>
- Gordillo-Alfonso, A., & Flórez, M. D. P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 1(53), 95-107. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss53/8/>

- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 211-216. <http://riem.facmed.unam.mx/node/129>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. McGraw Hill.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2017a). *Resultados nacionales 2014-2 2016-2 Saber 11*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193784/Informe%20nacional%20de%20resultados%20del%20examen%20saber%2011%20-%202014-2%20-%202016-2.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2017b). *Resultados agregados 2017-2*. <https://www.icfes.gov.co/resultados-agregados-2017-2>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.519030>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Estudiantes de colegios oficiales mueven positivamente examen Saber 11.º*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/358400:Estudiantes-de-colegios-oficiales-mueven-positivamente-el-examen-Saber-11>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana. [http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectrónico/Evaluacion\\_del\\_aprendizaje\\_.pdf](http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectrónico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf)

- Pola, F. (2015). El uso de materiales didácticos favorece el aprendizaje significativo de los alumnos. En I. Alfonso (Coord.), *Educación Especial. Breves miradas de los actores en su práctica docente* (pp. 92-96). Centro de Investigaciones Multidisciplinarias de los Altos de Chiapas. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2015/1457/constructivismo.htm>
- Sánchez, R. (2011). La comprensión lectora en Inglés: problemas encontrados en las pruebas de acceso a la universidad. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26. <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/71>
- Sato, M., & Alonso, E. (2016). Relación entre inteligencia lingüística y comprensión de textos escritos en inglés en alumnos de inglés IV del Centro de Idiomas de la UCV, Trujillo-2016, (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/291>
- Serpa, F., & Rojas, L. (2012). Guía básica para procesar y analizar datos. Non-Profit Evaluation & Resource Center, Inc. (NPERCI). <http://www.nperci.org/Proc.%20y%20Ana.%20Datos.pdf>
- Torres, M., Paz, K., & Salazar, F. G. (2006). Métodos de recolección de datos para una investigación. *Revista Electrónica Ingeniería Boletín*, 3, 12-20. [http://fgsalazar.net/LANDIVAR/ING-PRI-MERO/boletino3/URL\\_03\\_BAS01.pdf](http://fgsalazar.net/LANDIVAR/ING-PRI-MERO/boletino3/URL_03_BAS01.pdf)
- Villarroel Henríquez, V., García Gómez, C., Melipillán Araneda, R., Achondo Mandiola, E., & Sánchez Oñate, A. (2015). Aprender del error es un acierto: Las dificultades que enfrentan los estudiantes chilenos en la Prueba PISA. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 293-310. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100017>