



**TECNOLÓGICO  
DE MONTERREY®**

**Hacia una cultura de la evaluación y la motivación en la enseñanza  
del inglés como lengua extranjera**

Proyecto que para obtener el grado de:

**Maestro en Educación**

Presenta:

**Julio Alberto Flores Mora**

CVU: 992559

Asesor tutor:

Mtra. Yolanda Ramírez Magallanes

Asesor titular:

Dr. Manuel Flores Fahara

**Monterrey, N. L.**

**Diciembre del 2021**

## **Agradecimientos**

Este proyecto merece especial reconocimiento a:

Mis padres, Martha y Salvador, que me han motivado toda la vida y lo seguirán haciendo por siempre.

Daniela, de quien aprendo a diario sobre su resiliencia y actitud; qué dicha compartir mi vida contigo.

Mi familia y amigos, quienes saben de empatía y me apoyan siempre, soy su fan.

Mis tres compañeros felinos y fieles: Latte, Quinoa y Ramón Pambazo.

Mis socios de El Hub Social, Carmen, Claudia y Luis, y a los participantes del taller.

El ITESM, por recibirme y hacerme parte de su comunidad talentosa.

Javier Reinoso, por ser la primera mano dentro del ITESM.

Mis profesores de la maestría, quienes me dieron su luz e inspiración.

Mis compañeros de equipo, quienes me hicieron crecer y divertirme en el proceso.

El Dr. Manuel Flores y la Mtra. Yolanda Ramírez, por dirigir el camino y acompañarme en esta etapa.

La Dra. Cristina Reynaga por sus observaciones.

CONACyT, por su apoyo económico e impulso al desarrollo de México.

Quienes su cariño trasciende las barreras de la vida para hacerla de nuestro carburante.

Muchas gracias eternamente.

## Resumen

La enseñanza del inglés se presenta como una de las tareas pendientes más importantes dentro del ámbito educativo mexicano. Dentro de sus diversas áreas de oportunidad, se encuentra la de fomentar una cultura de evaluación más sólida y que incorpore elementos que le permitan al alumno tener una mayor motivación, resiliencia y empatía, con el fin de que mejore su autonomía y el aprendizaje resulte más efectivo al estimular sus habilidades y determinar sus objetivos académicos y profesionales. Por tal motivo, se trabajó con una institución académica joven de la Ciudad de México que brinda cursos de inglés con una propuesta pedagógica centrada en el aprendizaje significativo, con el fin de fortalecer su cultura de la evaluación. Para ello, se llevó a cabo un taller en línea –sincrónico y asincrónico–, con una duración de 10 horas, impartido a todos los profesores de la institución donde, mediante el trabajo colegiado y las comunidades de aprendizaje, se fomentó la inclusión de la resiliencia y motivación dentro de la evaluación. Entre los resultados, el taller repercutió en que el personal docente aumentara sus capacidades para apoyar al alumno en el proceso de evaluación, al nutrir la conciencia de cómo motivar al alumno y acompañarlo de modo más empático; asimismo, el trabajo colegiado permitió eliminar discrepancias en el proceso de evaluación y de generaron nuevas ideas que impactarán positivamente en el sistema de evaluación de dicha institución.

# Índice

<b>Capítulo I. Planteamiento del problema generador del proyecto .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Antecedentes del problema .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2. Diagnóstico .....</b>	<b>5</b>
1.2.1. Descripción de la problemática. ....	5
1.2.2. Herramientas metodológicas utilizadas en el diagnóstico. ....	7
1.2.3. Resultados de diagnóstico .....	7
<b>1.3. Justificación de la intervención .....</b>	<b>12</b>
1.3.1 Propuesta de solución. ....	12
1.3.2 Relevancia de la intervención.....	13
1.3.3 Problemática a resolver. ....	13
<b>Capítulo II. Marco teórico.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Evaluación .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2 Motivación y resiliencia.....</b>	<b>17</b>
<b>2.3 Aprendizaje colegiado y comunidades de aprendizaje.....</b>	<b>18</b>
<b>2.4 Estado de la cuestión .....</b>	<b>19</b>
2.4.1 La evaluación de lenguas extranjeras .....	19
2.4.2 La motivación en la enseñanza de lenguas .....	22
<b>Capítulo III. Diseño del proyecto de intervención.....</b>	<b>27</b>
<b>3.1 Objetivo general.....</b>	<b>27</b>
3.1.1 Objetivos específicos.....	27
<b>3.2 Metas e indicadores de logro.....</b>	<b>27</b>
<b>3.3 Programación de actividades y tareas .....</b>	<b>29</b>
<b>3.4 Recursos del proyecto.....</b>	<b>31</b>
3.4.1 Recursos humanos. ....	31
3.4.2 Recursos materiales .....	32
3.4.3 Recursos financieros.....	32
3.4.4 Recursos tecnológicos. ....	33
<b>3.5 Sostenibilidad del proyecto .....</b>	<b>33</b>
<b>3.6 Entrega de resultados a la comunidad .....</b>	<b>34</b>
<b>Capítulo IV. Presentación, interpretación y análisis de los resultados de las estrategias del proyecto de mejora.....</b>	<b>35</b>
<b>4.1 Resultados del proyecto de intervención .....</b>	<b>35</b>
4.1.1 Instrumentos de recolección de datos. ....	35
4.1.2 Presentación de resultados.....	37
4.1.3 Análisis de resultados. ....	37
4.1.4 Resultados en relación con el objetivo del proyecto .....	42
<b>4.2 Puntos fuertes y áreas de oportunidad del proyecto.....</b>	<b>42</b>
4.2.1 Recomendaciones.....	44
4.2.2 Consideraciones sobre los resultados .....	44
<b>Capítulo 5. Conclusiones.....</b>	<b>45</b>

<b>5.1 Conclusiones generales y particulares .....</b>	<b>45</b>
<b>5.2 Entrega de resultados a la comunidad.....</b>	<b>48</b>
<b>5.3 Postura final del autor.....</b>	<b>50</b>
<b><i>Referencias.....</i></b>	<b>52</b>
<b><i>Anexos .....</i></b>	<b>55</b>
<b>Anexo A. Preguntas y respuestas al cuestionario de alumnos de la institución .....</b>	<b>55</b>
<b>Anexo B. Preguntas y respuestas al cuestionario de profesores .....</b>	<b>58</b>
<b>Anexo C. Sesiones sincrónicas .....</b>	<b>61</b>
<b>Anexo D. Preguntas y respuestas al cuestionario final.....</b>	<b>62</b>
<b>Anexo F. Cartas de consentimiento.....</b>	<b>65</b>
<b>Anexo G. Evidencias sobre la presentación de resultados a la comunidad .....</b>	<b>66</b>
<b>Comunicación con la directora.....</b>	<b>66</b>
<b>Anexo H. Curriculum Vitae.....</b>	<b>68</b>

## Índice de figuras

Figura 1. Respuestas de los alumnos en torno a la pregunta: Cuando después de ser evaluado(a), la calificación es mala o no es la que esperabas, ¿cómo reaccionas generalmente? Fuente: Elaboración propia.....	8
Figura 2. Respuestas de los alumnos en torno a una pregunta acerca de cómo pueden apoyar los profesores cuando se encuentran desmotivados. Fuente: Elaboración propia. ....	8
Figura 3. Respuesta de los profesores a la pregunta: Sabiendo que la institución tiene como pilares pedagógicos el aprendizaje significativo, el aprendizaje basado en contexto y el plurilingüismo, ¿cuál consideras que estaría más relacionado a motivar a los alumnos? Fuente: Elaboración propia. ....	10
Figura 4. Pregunta acerca de la percepción propia de los maestros sobre si cuentan con los recursos para motivar a los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.....	11
Figura 5. Gráfica de satisfacción de los docentes en torno a la evaluación. Fuente: elaboración propia.....	38
Figura 6. Gráfico de elementos de la evaluación en los que tras el taller el profesorado se siente con mayores herramientas. Fuente: Elaboración propia. ....	39
Figura 7. Respuestas sobre los elementos a considerar para apoyar al alumno cuando está desmotivado. Fuente: Elaboración propia. ....	40

## Índice de tablas

Tabla 1. Cuadro FODA de la institución a partir de una entrevista con uno de los socios. Fuente: Elaboración propia. ....	11
Tabla 2. Tabla de actividades del proyecto de aplicación. Fuente: Elaboración propia. ....	30
Tabla 3. Cronograma de actividades. Fuente: Elaboración propia. ....	31
Tabla 4. Recursos humanos por actividad. Fuente: elaboración propia. ....	32
Tabla 5. Recursos materiales por actividad. Fuente: Elaboración propia. ....	32
Tabla 6. Recursos financieros por actividad. Fuente: Elaboración propia. ....	33
Tabla 7. Recursos tecnológicos por actividad. Fuente: Elaboración propia. ....	33
Tabla 8. Actividades del proyecto de intervención que fungieron como instrumentos de recolección de información. Fuente: Elaboración propia. ....	36
Tabla 9. Respuestas de los profesores ante la pregunta: ¿Cómo orientarías a un alumno para estimular su motivación intrínseca? Fuente: Elaboración propia. ....	39
Tabla 10. Fragmentos de respuesta de los profesores sobre qué modificarían en el proceso de evaluación para aumentar la motivación o resiliencia. Fuente: Elaboración propia. ....	41

## **Capítulo I. Planteamiento del problema generador del proyecto**

En este capítulo, se describe y reflexiona acerca de la problemática y necesidades que afronta la enseñanza del inglés en México y cómo una evaluación que involucre la motivación y la resiliencia puede ser de gran utilidad para mejorar la calidad del profesorado dentro de una escuela de idiomas.

En un primer apartado, se describen los antecedentes y el contexto nacional en el que se aplicó este proyecto de intervención, el cual tuvo como base un diagnóstico de necesidades sobre la problemática de la enseñanza de inglés referente a una evaluación de calidad capaz de incorporar la motivación y resiliencia en un centro educativo, con el fin de implementar un taller que le permitiera a los profesores homogeneizar conceptos clave que se suscriban a la conceptualización de la evaluación, lo que tendría un efecto positivo en la optimización del perfil del docente al igual que en el desempeño del alumno.

En un segundo apartado, se ahonda en la descripción de la problemática a resolver; asimismo, se detallan las herramientas metodológicas que integraron el análisis diagnóstico, se interpretan los resultados de éste, y se detalla el tipo de institución donde se aplicó el proyecto: una escuela privada en línea con sede en la Ciudad de México, dedicada a la enseñanza de idiomas, la cual busca ofrecer, dada su metodología, una evaluación de calidad que tenga alcances en la motivación y resiliencia del alumno.

En el tercer apartado se justifica la necesidad de aplicar el proyecto, al describir su magnitud y naturaleza y explicar los escenarios posibles en caso de que el problema no se atienda.

### **1.1. Antecedentes del problema**

No cabe duda de que el aprendizaje del inglés es una de las vías de acceso a la igualdad de oportunidades, donde cada vez tiene mayores implicaciones el dominio de una segunda lengua en materia de empleabilidad y premios salariales (IMCO, 2015).

Ahora bien, es inocultable el bajo rendimiento que se tiene en México en dicho rubro. En años recientes, numerosos estudios (IMCO, 2015; Education First, 2014; Mexicanos Primero, 2014) han develado la escasa competencia que los mexicanos denotan en materia de dicha competencia lingüística. Esto supone un



llamado a la acción tanto para los centros educativos, cuyo currículo incluye a esta lengua extranjera, como para las instituciones dedicadas específicamente a la enseñanza de idiomas.

Si bien México desde 1993 puede jactarse de haber implementado la enseñanza obligatoria del inglés a partir de secundaria y bachillerato al igual que de haber propuesto, a principio del nuevo milenio, la impartición forzosa de esta materia desde la educación básica (Santana, García-Santillán y Escalera-Chávez, 2016), tal esfuerzo por incluir al inglés y mejorar su práctica no sólo no ha tenido el impacto esperado, sino que ha sido calificado como “irrelevante e impertinente” (Mexicanos Primero, 2014, p. 9).

Por otro lado, IMCO (2015) advierte de la nula producción de planes y estrategias gubernamentales para impulsar la enseñanza del inglés, lo cual, aunado a la ausencia de políticas educativas –específicamente estatales– capaces de promover el conocimiento de esta lengua, han derivado en que exista un desfase entre las necesidades actuales de aprender una segunda lengua con miras a impulsar la equidad y el crecimiento económico y social (Mexicanos primero, 2014) y las alternativas de solución que poco contribuyen en la resolución de este problema.

Cabe destacar que hay conciencia de la importancia de hablar una lengua extranjera como el inglés; sin embargo, llama la atención que las motivaciones de los aprendientes para instruirse en este rubro se apeguen más a cuestiones relacionadas con la obligatoriedad de su impartición –por ejemplo, dentro de la educación secundaria–, por lo que quedan relegados a una mucho menor escala conceptos ligados a la consecución de metas impuestas de manera individual (IMCO, 2015).

Lo anterior funge como un indicador relevante en materia del objeto central del presente trabajo: la motivación. Dentro del reporte de Mexicanos Primero (2015), destaca –a modo de consideración final– la exhortación para que se identifiquen estrategias con miras a aumentar la eficacia en la enseñanza del inglés. Así pues, las instituciones que se dedican a la impartición de cursos de idiomas deben considerar dentro de su táctica y metodología elementos que propicien desde una perspectiva más integral el aprendizaje de una segunda lengua.

Con el fin de lograr tal meta, Santana, García-Santillán y Escalera-Chávez (2016) han identificado diversos factores clave, entre los que destaca el componente

afectivo: “Las actitudes que se tienen hacia la lengua son de particular importancia ya que, cuanto mayor sea el interés del aprendiz en el idioma y su cultura, más fácil será su aprendizaje” (p. 335). De este modo, puede asomarse una relación entre el bajo índice de individuos motivados de manera intrínseca y el pobre desempeño obtenido; en contraparte, se puede mencionar que el incremento de la motivación puede desembocar en que el estudiante dedique más tiempo en su estudio, se vuelva más autónomo y, con ello, aumente su desempeño en esta habilidad lingüística (Santana, García-Santillán y Escalera-Chávez, 2016; Smith, 2019).

En lo que respecta a la relación que guarda un estudiante motivado con el aumento de su competencia, se puede decir que la línea de investigación ha sido extensa, aunque han sido importantes los planteamientos iniciados por Gardner y Tremblay (1994) y discutidos por Dörnyei (1998); aunque para este trabajo destacan, dadas sus pretensiones, las investigaciones de Alonso Tapia (1997), de Alcaraz Andreu (2012) y de Smith (2019), autores que hacen hincapié en la gran relevancia y vinculación que existe entre motivación y evaluación.

“Se ha comprobado que la proximidad de un examen produce un detrimento del nivel de rendimiento”, menciona Alonso Tapia (1997, p. 12); asimismo, la presión de un examen puede socavar la motivación del alumno (Smith, 2019). En otro ámbito, Alcaraz Andreu aboga por la evaluación como uno de los elementos a considerar como carburante de la motivación, siempre y cuando los profesores le proporcionen retroalimentación al alumno, y que a su vez lo lleven a observar a la evaluación como una herramienta que, bien interpretada, puede servirles para “aprender a superar los errores” (2012, p. 32).

Nuevamente, existe una discrepancia entre las posibilidades que ofrece la evaluación como impulsor del rendimiento del alumno y lo que las instituciones buscan de un examen, pues éstas principalmente apuntan a beneficiarse de la evaluación como un sistema medible que permite llevar a cabo mediciones de resultados con miras a “cerrar escuelas, bonificar profesores, dar más o menos dinero a los colegios, seleccionar o expulsar alumnos...” (Waissbluth, 2018, p. 60).

Acerca del último punto, es necesario enfatizar que no se puede dejar de lado, dentro de la conceptualización del problema, a los directivos escolares; no obstante,

la planta docente encargada de impartir los idiomas también tiene gran responsabilidad no sólo en detrimento del bajo nivel de inglés, al estar poco capacitados y tener mínimos estándares para la correcta impartición de los planes de estudio (Mexicanos Primero, 2015), sino que, de acuerdo con Trillo y Porto (1999), también repercute la falta de consenso que abunda en torno a los criterios y formas con las que se evalúa; es decir que al ponderar el criterio individual entre cada docente para con su grupo, se genera una mala práctica del proceso de evaluación, lo que desfavorece al alumno y mina la posibilidad de construir una cultura de la evaluación deseable.

Con respecto a este punto, Nieto Caraveo asevera que, en México: “No es fácil cambiar el papel meramente instrumental que tiene la evaluación de premiar o castigar el logro de metas o de controlar el financiamiento” (2006, citado en Valenzuela, Ramírez y Alfaro, 2011, p. 47); empero, resultan una tarea y un reto fundamentales para la educación mexicana sólo resoluble si se ejecuta una adecuada capacitación del cuerpo docente en materia de evaluación (Valenzuela, Ramírez y Alfaro, 2011). Para Waissbluth, América Latina está sumida en una problemática en torno a la mala evaluación que tiene ver con la carencia de políticas claras respecto a las habilidades requeridas para evaluar, al tiempo que recalca que existen “muy pocos programas de formación de maestros” (2018, p. 59) dirigidos a la enseñanza de dichas habilidades pertinentes. A lo anterior debe sumársele el carácter fundamental que tiene la enseñanza de habilidades interpersonales como la resiliencia y motivación para la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse adecuadamente en el siglo actual (Waissbluth, 2018).

Dentro de esta línea de investigación, no se debe excluir tampoco un factor sociocultural como el propio espíritu de la época. En este sentido, Zygmunt Bauman describe la época contemporánea como “el mundo de la modernidad líquida” (2007, p. 28). Dentro de las características del mundo líquido aparece una tendencia del individuo por incomodarse con el compromiso; en realidad, se experimenta una alegría por deshacerse de las relaciones y objetos: “Se espera que las cosas, como los vínculos, sirvan sólo durante un ‘lapso determinado’” (Bauman, 2007, p. 29). Tal aspecto deviene importante dado que repercute en los principales actores de la educación, es decir, docentes, directivos y alumnos. Así pues, hablar de motivación

como elemento a fortalecer con miras a mejorar los desempeños y habilidades significa remar contracorriente en un mundo atraído por la superficialidad y la ausencia del compromiso.

Es en este contexto donde se desenvuelve el centro educativo elegido para aplicación del proyecto, una institución con un enfoque social dedicada a la enseñanza para adultos en materia de segundas lenguas, con raíces en la capital de México y fundada en 2020, la cual, consciente de la sombría vista panorámica en el marco del aprendizaje de idiomas, intenta catalizar elementos como la motivación y la resiliencia para una mejor adquisición de las lenguas extranjeras y, particularmente, del inglés. Para dicha escuela, elementos como la evaluación y la capacitación de su planta docente son rubros que lo diferencian de otros centros de aprendizaje, pues se busca que la evaluación sea concebida como una oportunidad que el alumno tiene para aumentar su autonomía, al reflexionar acerca de su competencia, mientras que los profesores pueden tomar mejores decisiones que les ayuden a diseñar y ejecutar estrategias para mejorar la práctica de los estudiantes.

## **1.2. Diagnóstico**

**1.2.1. Descripción de la problemática.** El presente trabajo tiene como fin analizar, dentro de la organización, las opciones de mejora de la evaluación, así como del docente en relación con ésta, con el fin de motivar al alumno, pues se considera que uno de los factores elementales para el éxito en el idioma es el componente afectivo, el cual involucra a la motivación y la resiliencia.

Ahora bien, resulta significativo alinear, tanto en la comunidad estudiantil como en la planta docente, los conceptos que se suscriben dentro de su cultura de la evaluación, donde destaca el impulso de la motivación. Para este centro educativo tiene gran peso el papel que puede jugar la evaluación para que el alumno logre sus metas y entienda cómo estar determinado para resolver los desafíos a los que el proceso de aprendizaje le enfrente. En ese sentido, el equipo encargado del área académica diseñó un sistema de evaluación que se ajusta a la metodología de la institución.

Los alumnos de esta institución aprenden una lengua extranjera basándose en los objetivos curriculares que dicta el Marco Común Europeo de Referencia (2001),

en donde se destacan criterios como el rango de palabras que al hablante es capaz de usar, su capacidad de interacción, la fluidez con la que desenvuelve su repertorio lingüístico, la precisión con la que estructura su discurso, así como la coherencia que le da a su producción mediante la correcta separación de enunciados y aplicación de marcadores discursivos.

En total, estos cinco elementos (rango, interacción, fluidez, precisión y coherencia) se evalúan sesión por sesión en una escala que va del 1 al 5, donde 1 es un desempeño imperceptible y el 5 se otorga cuando el alumno ha ejecutado el criterio de manera sobresaliente. Durante las ocho sesiones que dura el curso, al alumno se le aplica esta misma rúbrica donde lo único que varía es la medición de cada criterio con base en el tema gramatical y necesidad léxica que exija la clase. Así pues, la rúbrica traduce la escala de estos desempeños en una calificación decimal que será la que al final determine si el alumno puede ir al siguiente nivel, por lo que se pide una calificación mínima de ocho (8).

Ahora bien, se ha notado que el sistema de evaluación de la institución, al medir por rúbrica los desempeños que el alumno tiene durante los noventa minutos de clase, puede darle un impulso de motivación al alumno cuando da un buen esfuerzo; adicionalmente, se ha percibido entre los profesores que, al dar a conocer cada sesión la evaluación por escrito al alumno, éste conoce qué puede mejorar a futuro, al igual que se vuelve consciente sobre cómo esos criterios ya calificados lo acercan al alcance de sus objetivos personales de aprendizaje. Si bien estos primeros análisis que se han discutido dentro de las juntas del equipo académico arrojan datos esperanzadores en torno al aumento de la motivación, el área de oportunidad que engloba a la cultura de la evaluación aún es muy perfectible, pues el problema principal que se identifica es que alumnos y profesores no entienden en su totalidad los conceptos clave de evaluación, cuando es relevante que todos estén de acuerdo con los alcances de ésta.

El poder homogeneizar criterios y saber qué es lo que busca este centro educativo al momento de calificar al alumno deviene trascendental, al grado que permite empoderar al alumno para que él mismo conozca la manera en que puede mejorar, a la par que le brinda al docente datos con los que podrá analizar y gestionar estrategias que ayuden al alumno a alcanzar sus metas y a motivarse intrínsecamente.

### **1.2.2. Herramientas metodológicas utilizadas en el diagnóstico.**

Con el propósito de realizar un diagnóstico del estado actual de la relación entre evaluación y motivación dentro de centro educativo, se tomaron en consideración dos elementos. En primer lugar, se lanzó un cuestionario diagnóstico para conocer la percepción del alumnado acerca de estos temas, por lo que se aplicó durante la tercera semana de septiembre de 2020, una encuesta anónima y confidencial en formato electrónico –Google Forms– a cuatro alumnos que llevan por lo menos un curso terminado en modalidad privada (clase profesor-alumno). Dicho cuestionario constó de catorce (14) preguntas, donde sólo una (1) fue de carácter abierto, mientras que el resto fueron interrogantes controladas (selección de casillas, escalas lineales y opción múltiple).

El segundo instrumento también fue un cuestionario anónimo para indagar en la concepción de los profesores acerca de la evaluación y sus puntos de contacto con la motivación y resiliencia, así como conocer su grado de autopercepción sobre su capacidad para ayudarle a generar motivación al alumno. Para este fin, se aplicó una encuesta en formato Google Forms a tres profesores activos que ya han dado más de un curso y que han completado el entrenamiento inicial dentro de la institución. Fueron diecinueve (19) preguntas las que formaron parte de esta herramienta, de las cuales cinco (5) eran de carácter abierto, mientras que las otras quince tuvieron otro formato (selección de casillas, escalas de Likert y opción múltiple).

La tercera herramienta fue un cuadro FODA, mediante el cual se analizó a la institución educativa en cuestión.

**1.2.3. Resultados de diagnóstico.** En el marco del análisis de resultados obtenidos por los dos instrumentos, merece la pena destacar las siguientes consideraciones con el fin de establecer el estado inicial de la problemática a abordar.

*1.2.3.1. Sobre al alumno.* Los cuatro estudiantes encuestados coincidieron en estar “totalmente de acuerdo” en que la evaluación los ayuda a ubicar y apegarse a sus metas, así como a saber cómo corregir en caso de no lograrlas. Existió también un consenso por parte de los cuatro individuos en cuanto a los resultados que se espera que deriven de la evaluación, pues coincidieron en que ésta les ayudará a entender en qué punto están en relación con su meta y qué es lo que aún falta para

conseguirlo. Un 75% de la muestra consideró que, tras conocer sus resultados, siente una alteración en su motivación cuando ésta es positiva, aunque sólo un 50% de la muestra reveló que su motivación permanece intacta cuando sus calificaciones no son lo que se esperaban (ver figura 1).

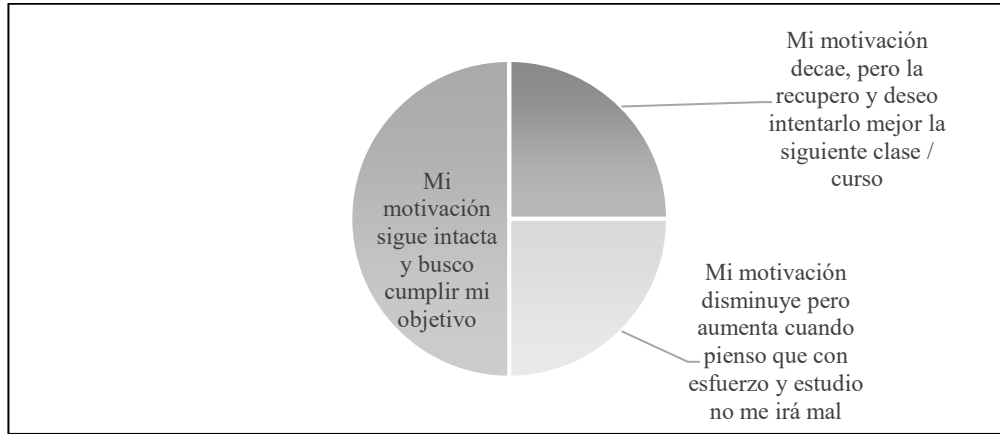


Figura 1. Respuestas de los alumnos en torno a la pregunta: Cuando después de ser evaluado(a), la calificación es mala o no es la que esperabas, ¿cómo reaccionas generalmente? Fuente: Elaboración propia.

Acerca de cómo puede apoyarle un docente al alumno a recobrar la motivación, no existió un elemento que generara consenso total; no obstante, un 75% de la muestra respondió que esto se lograría si el profesor le abastece con recursos que le permitan desempeñarse mejor en futuras ocasiones; también hubo al menos dos votos para las opciones “Dándome a entender que todo proceso de aprendizaje requiere de paciencia y compromiso” y “Dándome ánimos” (ver figura 2).

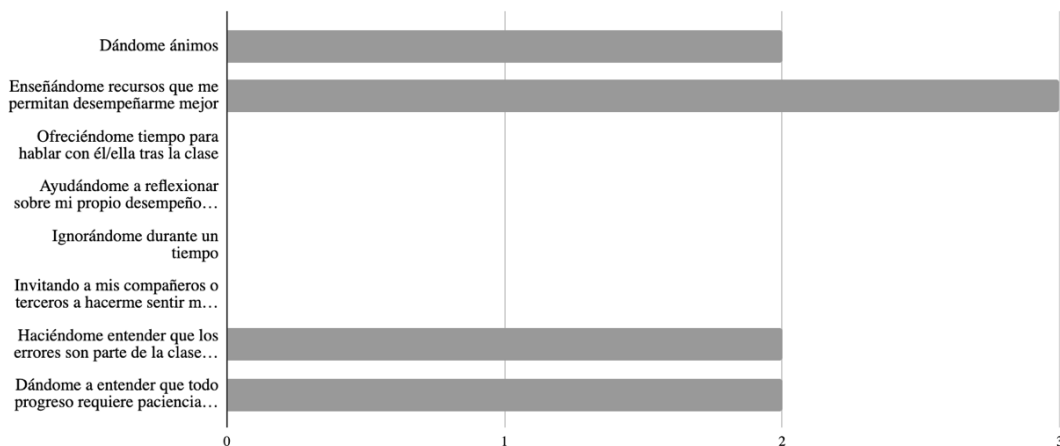


Figura 2. Respuestas de los alumnos en torno a una pregunta acerca de cómo pueden apoyar los profesores cuando se encuentran desmotivados. Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a cómo puede ayudar la evaluación en sí a que no pierdan la motivación, el 75% coincidió en la importancia de conocer los elementos con los

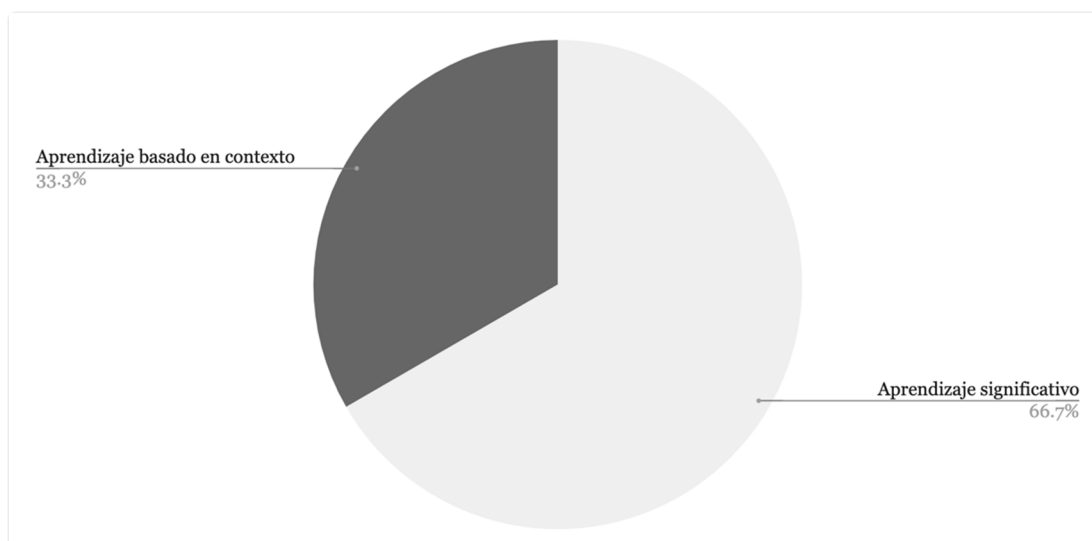
que están siendo evaluados, así como en que se debería contar con una sesión exclusiva entre profesor y alumno para darle a conocer cuáles son sus fortalezas y qué puede mejorar. Resultó muy interesante que ninguno de los alumnos le dio un voto a la opción de “Tener la posibilidad de cambiar la calificación en sesiones futuras”, pues se esperaba que un criterio que podría apoyar a los alumnos a estar más motivados fuera que su evaluación no tuviera un carácter inalterable y que hubiera la posibilidad de incrementar esa escala en un futuro.

A partir de lo anterior, pudo interpretarse que los alumnos tienen una concepción clara acerca del papel que desempeña la evaluación en el aprendizaje del inglés; sin embargo, llama la atención que no existió un elemento en el que estuviera de acuerdo el 100% de la muestra en relación con lo que puede apoyar tanto la evaluación como el docente en pro de su motivación, lo que hace reflexionar en que los alumnos no tienen una idea muy clara de lo que busca este centro educativo en relación con su evaluación y con el papel que un profesor puede ejecutar en tal rubro.

*1.2.3.2. Sobre el docente.* El total de la población coincidió en que apenas se siente satisfecha con el papel de la evaluación dentro de la institución, pues en una escala que va del 1 al 5, donde 1 es nada satisfecho y 5 es totalmente satisfecho, los tres docentes ubicaron su respuesta con el número 4. Para un análisis más cualitativo, se pidió justificar la respuesta de la pregunta anterior. “Creo que todavía se pueden estandarizar algunos procesos y que la evaluación todavía impacte más en el alumno” fue uno de los comentarios de los profesores. Ahora bien, cuando se les preguntó a los profesores sobre los elementos que debe arrojar como resultado la evaluación, el 66% de la muestra coincidió en tres elementos: el impulso de la motivación, entender dónde se sitúa el alumno en su aprendizaje y hacer reaccionar al alumno para tener un mejor desempeño en la siguiente clase o curso.

Por otro lado, se les preguntó a los docentes sobre cuál de los tres pilares pedagógicos de la escuela—aprendizaje significativo, aprendizaje basado en contexto y plurilingüismo— está más próximo a motivar a los alumnos. Un 66% de la muestra respondió que “aprendizaje significativo”, mientras que el otro 33% destacó al aprendizaje basado en contexto (ver figura 3). Sin duda, este punto debe trabajarse dentro de los procesos de capacitación, pues debe existir un consenso total en al menos uno de los rubros.





*Figura 3.* Respuesta de los profesores a la pregunta: Sabiendo que la institución tiene como pilares pedagógicos el aprendizaje significativo, el aprendizaje basado en contexto y el plurilingüismo, ¿cuál consideras que estaría más relacionado a motivar a los alumnos? Fuente: Elaboración propia.

Donde hubo elementos en lo que coincidieron los tres profesores fue en cómo pueden apoyar al alumno cuando está desmotivado y cómo puede apoyar por sí misma a que el alumno no pierda su motivación. Sobre el primer punto, los docentes mencionaron que sus estrategias para ayudarle al alumno son enseñándole recursos que le permiten optimizar su aprendizaje, haciéndole entender que los errores son parte del proceso y dándole a entender que todo progreso requiere paciencia; estas declaraciones encuentran alta resonancia en lo que los alumnos también desean. Acerca del segundo rubro, los profesores convinieron en que deben indicarle al alumno en qué están siendo evaluados –elemento que los estudiantes también prefirieron– y usar algún sistema de puntos extra, medallas o reconocimientos –algo que los alumnos no necesariamente etiquetaron importante–.

No existió ninguna discrepancia entre los profesores cuando fueron preguntados acerca de la inclusión de la resiliencia y motivación en la cultura de aprendizaje de la escuela; todos estuvieron de acuerdo. Asimismo, los tres manifestaron interés en que se les impartiera un taller que pueda enfocarse a los temas de motivación y resiliencia orientados a mejorar el proceso de evaluación, “Sí, porque yo a veces me siento desmotivado o no capacitado para enseñarles de estos temas a los alumnos”, aseveró uno de los encuestados. Adicionalmente, resultó pertinente conocer la percepción de los facilitadores con respecto a si cuentan con los recursos necesarios para motivar a sus estudiantes. Si bien ninguno respondió de

forma negativa, un 33% de la muestra no se mostró seguro sobre sí mismo (figura 4); por otro lado, otro 33% de la muestra indicó no tener las herramientas suficientes para motivar la resiliencia de su alumnado.

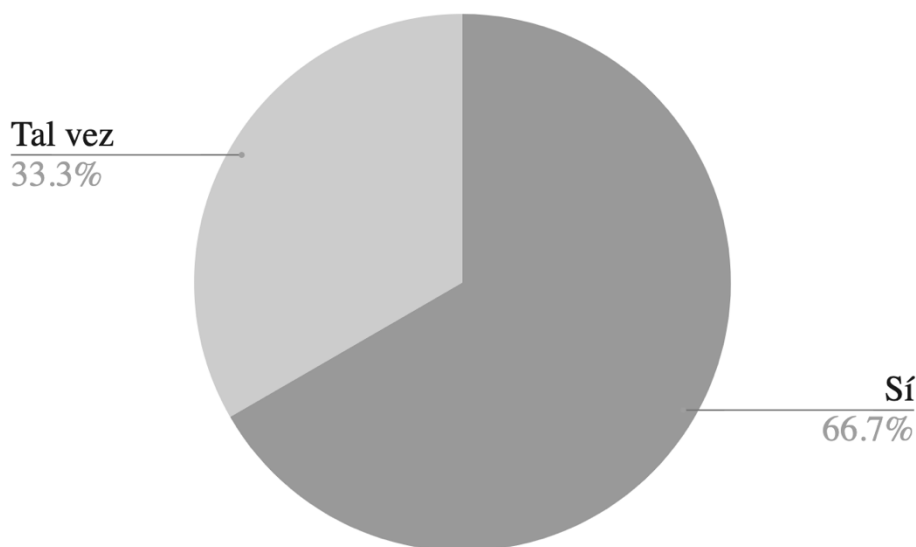


Figura 4. Pregunta acerca de la percepción propia de los maestros sobre si cuentan con los recursos para motivar a los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados reflejan la necesidad de seguir capacitando a los profesores con el fin de que puedan apoyar a sus alumnos. Se requiere que todos homologuen criterios de evaluación y que entiendan cuál es el rol que juega en relación con su motivación y la resiliencia.

1.2.3.3. *Sobre la institución educativa.* Con el fin de conocer a fondo el contexto de la institución educativa previo a la aplicación del proyecto, se le realizó un análisis mediante un cuadro FODA, el cual se incluye a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1. Cuadro FODA de la institución a partir de una entrevista con uno de los socios. Fuente: Elaboración propia.

Fortalezas	Debilidades
Institución con sólidos pilares pedagógicos.	Es una institución muy joven.
Escuela en línea que sabe muy bien cómo involucrar componentes tecnológicos.	El proceso de capacitación aún no se encuentra consolidado.
Enseñanza basada en la interacción, donde se reemplaza la aplicación de exámenes por una rúbrica de desempeño que el profesor evalúa cada clase.	Aún no se ha creado un modelo de capacitación continua. No todos los profesores tienen claros cuáles son los conceptos clave.

Oportunidades	Amenazas
<p>Conseguir un LMS (<i>Learning Managing System</i>, por sus siglas en inglés) que le permita al alumno visualizar de un modo más atractivo los resultados de evaluación tras cada clase.</p> <p>Al ser de enfoque social, aprovechar alianzas con diversas ONG que persigan metas similares, especialmente para obtener capacitación a los profesores.</p>	<p>Instituciones de prestigio especializadas en aplicar certificaciones y que tengan un alto número de profesores nativos.</p> <p>Percepción errónea de los alumnos en torno a una evaluación sin exámenes: pueden considerar el proceso “muy fácil”.</p> <p>Poca autorregulación y autonomía del alumno.</p> <p>Cultura de la evaluación en México centrada en los números y no en la interacción al momento de hablar un idioma extranjero.</p>

A partir del cuadro anterior se puede observar que la institución tiene un valor agregado en la manera de evaluar; no obstante, llama la atención que los profesores aún no han identificado todos los conceptos clave en torno a la evaluación y no hay un proceso de capacitación, lo que se tendrá en consideración como elemento a subsanar con el proyecto de aplicación.

### 1.3. Justificación de la intervención

#### 1.3.1 Propuesta de solución.

A partir de la problemática planteada, quedó expuesto que es necesario que existan centros educativos que propongan alternativas para aumentar la competencia lingüística de los mexicanos. Un rubro importante para lograrlo es el factor de la motivación. Ya Waissbluth mencionaba que los sistemas educativos, sean formales o informales, son el mecanismo para “transmitir cultura, valores, habilidades y conocimientos” (2018, p. 57), por lo que el centro educativo puede contribuir en la capacitación del talento humano al tiempo que les aporte habilidades indispensables para la época, como es el caso de las habilidades interpersonales.

Con miras a poder lograr lo anterior, se requería que el personal docente unificara criterios relativos a la evaluación y su función motivante, toda vez que el diagnóstico revela discrepancias en cuanto a lo que se entiende por estos conceptos. Por tal motivo, se sugirió que dentro de la institución se llevara a cabo un taller en línea asincrónico-sincrónico para y entre los profesores, con una duración de tres semanas (6 horas sincrónicas, promedio) donde se hiciera uso de elementos como el

aprendizaje colegiado y las comunidades de aprendizaje para poder analizar, generar estrategias, llegar a consensos e innovar con propuestas de optimización acerca de la evaluación y su papel con la motivación y la resiliencia.

### **1.3.2 Relevancia de la intervención.**

El poder ejecutar un taller permite homogeneizar los criterios de los profesores en torno a los alcances de la evaluación y su posible uso como catalizador de la motivación intrínseca y resiliencia del alumno. Tener un consenso unificado en estas índoles es de gran relevancia para toda la comunidad involucrada con la institución, especialmente porque es una empresa joven que aún está definiendo muchos procesos internos, pero también porque al considerarse un “semillero” de profesores de idiomas y un organismo comprometido con la educación de los mexicanos, necesita que un elemento de esta envergadura sea analizado y perfeccionado desde todas las aristas.

### **1.3.3 Problemática a resolver.**

Como se ha recalado en párrafos anteriores, se requiere de la homogenización de los objetivos de la evaluación, así como del entendimiento integral de sus criterios y de la identificación de una cultura en torno a la evaluación, por lo que se considera necesario llevar a cabo un taller que ayude al profesorado de la escuela a volverse más consciente de tales rubros, a la par de que se busquen integrar como aspectos fundamentales de la evaluación la perseverancia, resiliencia y motivación al considerarse elementos importantes dentro de la metodología que la institución busca plasmar.

Lo anterior permitirá que los alumnos desarrollen dichas habilidades de manera simultánea junto con la comprensión del inglés, lo que se traduce en un beneficio para ellos. Ahora bien, en caso de que esta problemática no fuera atendida, las consecuencias podrían ser perjudiciales para una empresa que tiene como principal diferenciador una forma novedosa de evaluar y que busca dotar al alumno de las competencias necesarias para superar los retos; no obstante, si el profesor es incapaz de comprender lo que conlleva evaluar al alumno y lo que está en juego al hacerlo, se corre el riesgo de caer en malas prácticas de evaluación, lo que comprometería tanto el progreso del estudiante como su permanencia dentro del centro educativo.

Dado lo anterior, es pertinente intervenir para ayudar a que los estándares de evaluación se entiendan y a que los profesores, alumnos y directivos del centro puedan entender la importancia de este importante proceso.

## Capítulo II. Marco teórico

El presente capítulo tiene por objetivo describir los antecedentes y brindar definiciones pertinentes acerca de los conceptos clave que conducen a la realización del proyecto. Por ello, se han considerado tres apartados que describen con precisión los tipos de evaluación contemplados dentro de la institución y que fungan como punto de partida para la creación de sus instrumentos de medición de desempeño; los componentes afectivos –motivación y resiliencia–, y los elementos propios del taller a ejecutar en el centro educativo, aprendizaje colegiado y comunidad de aprendizaje. Un cuarto apartado desglosa el estado de la cuestión de aspectos como la evaluación y la motivación, al tiempo que explora los puntos de encuentro de estos dos elementos y vislumbra los retos a los que hoy en día se enfrenta el campo de la evaluación.

### 2.1 Evaluación

Uno de los componentes esenciales dentro del proceso de enseñanza es la evaluación. Al hablar de este tema en el marco del aprendizaje de una segunda lengua, se encuentra con frecuencia la relación entre la acción de evaluar y obtener un nivel de dominio mediante un examen de certificación (Bordón, 2015); sin embargo, vale la pena destacar que el procedimiento evaluativo es mucho más que la aplicación de pruebas a gran escala. Para Bordón (2015), el concepto de evaluación –a modo general– siempre debe distinguirse de la examinación, pues mientras el primero hace referencia a la recaudación y análisis de datos significativos sobre un tema o materia específica para, con base en ello, tomar decisiones, el segundo tiene que ver con la medición en la actuación de alguien. Así pues, es preciso señalar que la medición sería parte del procedimiento integral que supone evaluar.

Para fines de esta línea de investigación, cobra especial relevancia el concepto de evaluación basada en la actuación. De acuerdo con Sandrock (2010), mediante esta se puede medir lo que un estudiante puede y sabe hacer en situaciones que son similares a las que enfrenta en un entorno cotidiano. Así pues, a manera de explorar la competencia de un hablante holísticamente y a modo de que cumpla con un objetivo genuino de comunicación, se puede también hablar de una Evaluación Integrada de la Actuación, donde “se combinan las modalidades comunicativas de interpretación (comprensión lectora o auditiva), interacción (expresión oral y

modalidades escritas interactivas) y presentación (expresión escrita u oral)” (Anton, 2019, p. 113).

Queda claro que en el mundo de hoy es necesario, dentro de la enseñanza de una segunda lengua (L2), un proceso de evaluación y retroalimentación que pueda hacerle llegar al alumno un dictamen sobre cómo se desempeña en la vida real, más allá de la preocupación por ejecutar una pronunciación perfecta o la precisión total de las oraciones, la evaluación ha de enfocarse en si el alumno es capaz de comunicarse para satisfacer sus necesidades del día a día. Es por ello que se precisa de un concepto de evaluación que procure arrojar información sobre las destrezas del aprendiz en entornos naturales.

Adicionalmente, para Anton, las pautas que generan una evaluación basada en la actuación son los proyectos y las actividades que propicien la interacción entre las personas, de modo que los aprendientes pueden trabajar junto con sus otros compañeros, mientras que el profesor habrá de evaluar lo realizado por los alumnos a través de “parrillas que describan los niveles de actuación individual y grupal” (2019, p. 116).

Esta manera de evaluar es la que persigue la institución elegida para la aplicación del proyecto, pues cuenta con un sistema de rúbricas que le permiten al profesor determinar el grado de desempeño del alumno cada sesión, de acuerdo a los objetivos que las actividades persiguen; además, se le debe dejar un comentario donde objetivamente se describan las áreas de oportunidad que tiene el alumno y teniendo como punto de referencia los objetivos tanto del currículo como los que semanalmente establece el aprendiz.

Como último punto, cabe mencionar que la consecución de objetivos dentro de aprendizaje contemplados dentro de la evaluación que hace la institución se apega a las escalas de valoración hechas por el Marco Común Europeo de Referencia, las cuales contienen descriptores capaces de valorar la actuación de los alumnos, “transformando las impresiones personales –no sistemáticas– en juicios ponderados” (Consejo de Europa, 2002, p. 181).

Ahora bien, otros dos conceptos que incorpora la institución y que, por ende, resultan fundamentales en esta línea son la evaluación del aprovechamiento y la evaluación del dominio lingüístico, es decir, “la evaluación del grado en que se han

alcanzado objetivos específicos” y “la evaluación de lo que alguien sabe o es capaz de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido” (Consejo de Europa, 2002, p. 183), respectivamente. Esto sugiere que una evaluación ideal debe integrar lo mejor del aprovechamiento, que tiene que ver íntimamente con el trabajo sugerido con los programas de aprendizaje sesión por sesión, con lo ponderación de lo que un aprendiz puede hacer, a juicio de un evaluador, en el mundo real.

A manera de colofón, es preciso mencionar que existe dentro de la maqueta de evaluación de la institución un espacio para la autoevaluación, definida según el MCER como una herramienta fundamental para la motivación, toma de conciencia y apoyo para que los alumnos aprecien sus propias cualidades y reconozcan sus insuficiencias (Consejo de Europa, p. 192). Precisamente, el concepto de motivación es otro de los componentes a considerar dentro del presente trabajo; éste será descrito a continuación.

## **2.2 Motivación y resiliencia**

Dentro del amplio panorama que supone ser el componente afectivo, se pueden encontrar un par de elementos que deben contemplarse no sólo como parte de lo que el profesor ha de propiciar en el aula, sino como componente de la evaluación. De primera mano, se puede concebir a la motivación como: “un estado interno del individuo influido por determinadas necesidades y/o creencias que le generan actitudes e intereses favorables hacia una meta, y un deseo que le conduce conseguirla con dedicación y esfuerzo continuado porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados” (Madrid, 1999, p. 69).

A partir de una definición general, se puede ahondar hacia categorías de la motivación que le atañen a la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido aparece Gardner (1985) y las motivaciones integradora e instrumental, las cuales se relacionan con el deseo de interactuar con la cultura de la lengua meta y con querer conseguir algo (pareja, un trabajo, etc.), respectivamente. Adicionalmente, Arnold habla de la motivación intrínseca, “que se crea cuando el aprendiz disfruta con el aprendizaje” (2019, p. 28). Estas definiciones nos llevan a considerar el gran papel que juega la autonomía, entendida como la curiosidad y el interés personal para



poder conseguir una meta y mantener al aprendiz motivado en un camino que, seguramente, presentará diversos obstáculos.

Asimismo, se puede conceptualizar como requisito que los alumnos deseen interactuar en la lengua que aprenden, a pesar de los errores y las faltas de entendimiento que puedan aparecer. La voluntad propia por hablar y desempeñarse en las actividades es algo que la institución educativa debe tener entre sus prioridades, por lo que el profesor debe conocer cómo fomentar un aula rica en confianza, pero también en motivación. En este entorno, todos habrán de ser conscientes de que los errores son parte natural del proceso de aprendizaje, y que éste y cualquier otro tipo de vicisitud debe superarse.

Para alcanzar lo anterior, es importante incorporar y definir el concepto de resiliencia académica, la cual se puede describir como la capacidad para “resolver problemas y tomar decisiones típicas de la vida universitaria” (Tipismana, 2019). Desde luego, es posible ampliar los horizontes de esta definición hacia el terreno de las lenguas extranjeras, pues la resolución de problemas y la toma de decisiones también son situaciones clásicas a las que un alumno se enfrenta al momento de comunicarse; de igual modo, como agrega Smith (2019), la resiliencia podría construirse cuando en el espacio de aprendizaje existe el apoyo suficiente por parte del entorno escolar.

La motivación y la resiliencia pueden apoyar al aprendiente y al profesor para conseguir las metas y superar las barreras entre la condición actual del aprendiente y en lo que se desea convertir, por ello, es importante hallar la conexión entre el concepto de motivación y el de evaluación, de modo que a través de esta última se logre promover la motivación intrínseca.

Ahora bien, el alumno necesita de la figura del docente como catalizador de ese proceso afectivo y de apoyo, por lo que resulta más que pertinente que el personal docente de la institución sea capaz de contar con una capacitación relacionada a este rubro, pero también sería muy significativo que el equipo docente tuviera la oportunidad de compartir dichas experiencias para fomentar la reflexión y el aprendizaje, por lo que el taller indaga en los conceptos de aprendizaje colegiado y comunidades de aprendizaje.

### **2.3 Aprendizaje colegiado y comunidades de aprendizaje**

Dado que la propuesta de intervención contempló la realización de un taller para apuntalar el uso de la motivación en la evaluación, deviene relevante el concepto de trabajo colegiado, el cual se logra cuando la planta docente trabaja de manera conjunta, lo que significa que todos los involucrados en el proceso educativo participen simultáneamente dentro de un espacio caracterizado por el análisis de asuntos académicos y las propuestas que puedan surgir entre ellos, lo que generalmente requiere de horizontalidad al interactuar, y le da un papel tanto valioso como elemental a los conocimientos y vivencias del participante. (Rodríguez y Barraza, 2015).

Adicionalmente, al tratarse la institución educativa de un grupo de personas dedicadas a la docencia, quienes interactúan en un mismo espacio, es imposible no encontrar resonancias con el concepto de comunidad de aprendizaje, que para Flecha (2002) se trata de un proyecto dirigido a superar el fracaso escolar y la eliminación de conflictos, se distingue por un aprendizaje dialógico, por lo que el diálogo funge como esfuerzo para lograr la igualdad educativa. En este sentido, el taller que se lleve a cabo debe promover el diálogo entre profesores, con miras a lograr un mejor desempeño no sólo por parte de los alumnos sino por parte de los profesores, lo que permitirá alinear conceptos importantes dentro de los pilares pedagógicos de la escuela.

## **2.4 Estado de la cuestión**

### **2.4.1 La evaluación de lenguas extranjeras**

La cronología de la evaluación del aprendizaje de segundas lenguas, descrita por Sullivan (2011), puede fragmentarse en cuatro grandes bloques, un segmento inicial que compone la etapa precientífica; un segundo que engloba la época científica, la cual se subdivide en dos corrientes: psicométrica-estructuralista y psicolingüística-sociolingüística; un tercero referente a la etapa comunicativa, que guardó fuerte vínculo con el enfoque comunicativo de los años ochenta; y un cuarto estadio ubicado en los primeros años del siglo vigente.

Algunos primeros esbozos en materia de evaluación dirigida al campo de la lengua comenzaron en la antigua China, donde se adoptó una prueba como requisito de acceso para los funcionarios imperiales, la cual estuvo en vigor durante quince siglos (O'Sullivan, 2011). De acuerdo con Bordón, la etapa precientífica de la

evaluación de la lengua, la cual tuvo gran actividad durante los albores del siglo XX, consistió principalmente en “traducciones, escribir redacciones y realizar lecturas, siendo generalmente los mismos profesores quienes diseñaban los criterios para la evaluación de las pruebas” (2015, p.12); sin embargo, como lo sugiere la semántica de la etiqueta, este periodo resintió la falta de fundamento teórico desde el plano lingüístico y metodológico.

Un segundo periodo para la evaluación de idiomas extranjeros vio la luz a mediados del siglo XX, en una etapa caracterizada por los enfoques estructuralistas de la lengua- Para dicha época, “el objetivo fundamental de la evaluación consiste en diseñar y aplicar procedimientos de medición –exámenes– que sean objetivos” (Bordón, 2015, p. 13). Cuando en los setenta el enfoque estructuralista se hallaba en crisis, surgió un modelo que resaltó la importancia de la pragmática, donde la lengua es comprendida como un medio para comunicarse, por lo que la evaluación adquiere matices que “deberán responder a este nuevo modelo comunicativo de lengua” (Bordón, 2014, p.14).

Para la octava década del siglo XX tiene una gran importancia en el marco de la evaluación, pues fue cuando apareció el American Council for the Teaching of Foreign Language (ACTFL), el cual, en coordinación con diversas organizaciones, diseñó una escala de cuatro niveles –Novato, Intermedio, Avanzado y Superior, donde los dos primeros niveles a su vez tienen tres subdivisiones–, con el fin de regular la competencia lingüística del inglés (Bordón, 2014). Más adelante, el enfoque comunicativo se desplegó a la postre del siglo XX e inicios del nuevo milenio, tiempo en el que apareció un documento Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación de la Lengua (MCER), dentro del cual se describe su propósito como herramienta evaluadora: “El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida” (Consejo de Europa, 2002).

Así pues, la publicación anterior se sitúa hasta hoy en día como uno de los referentes principales para toda institución educativa en materia de enseñanza de lenguas europeas, dado que en su interior se establecen criterios y descriptores para comprender y determinar la competencia de los hablantes. De este modo, el MCER

presenta cuestiones novedosas como la valoración de la actuación y la autoevaluación del alumno como un complemento a la evaluación realizada por el profesor. En este sentido, el mismo texto hace referencia a la gran importancia de la evaluación del aprovechamiento, cuyo fin es el de “conseguir retroalimentación para la enseñanza” (Consejo de Europa, 2002, p. 183).

Bordón cataloga la etapa contemporánea como aquella preocupada por el “interés por la calidad de los exámenes en el aula” (2015, p. 19), por lo que aparece como requisito la objetividad, la claridad instruccional para cumplir con los objetivos de las tareas y la profesionalización de los evaluadores. Lo anterior ha de subrayarse como una problemática de particular relevancia, dado que es en este panorama en el que se pretende impactar con el proyecto, donde la institución en cuestión hace hincapié en el trabajo realizado dentro del aula virtual. En lo que respecta al futuro, la investigadora hace mención de que la evaluación de las segundas lenguas habrá de incorporar la tecnología, al tiempo de considerar al aprendiente un hablante intercultural, lo que deberá también volverse punto de interés de la evaluación, ya que “constituye un nuevo reto que ya ha producido algunos proyectos interesantes” (2015, p. 28).

Ahora bien, en lo que respecta a Anton, son numerosos los factores que han propiciado cambios sustanciales en la evaluación durante la segunda década del nuevo milenio. Tal es el caso de las fuerzas socioeconómicas, que han contribuido a la “demostración de habilidades complejas en L2, tales como el procesamiento de información, la resolución de problemas, la autorregulación, la colaboración, etc.” (2019, p. 110), de modo ahora la medición del dominio lingüístico se vincula más con habilidades blandas que resultan pertinentes para incluir dentro del trabajo del aula.

Por otro lado, Toth y Dacin (2016) advierten del giro sociocognitivo, lo que ha derivado en el desarrollo y evaluación de tareas basadas en la actuación de actividades que el aprendiz puede encontrar en la vida cotidiana, como puede ser reservar un hotel o quejarse por un mal servicio. De igual modo, Anton señala que la evaluación de hoy en día muestra particular preocupación tanto por la inclusión de la motivación y autonomía del alumno, como por la incorporación de “otras herramientas con fines diagnósticos y formativos: evaluación para el aprendizaje,

evaluación orientada hacia el aprendizaje, evaluación dinámica, autoevaluación, etc.”. (2019, p. 111)

Otro punto a destacar es sugerido por Jetté (2017), quien señala la gran pertinencia de evaluar la interacción oral actualmente, uno de los puntos observados y atendidos por la evaluación del centro educativo donde se hará la intervención; no obstante, la autora señala el gran reto que representa hacer una evaluación válida y confiable, pues interactuar “implica dos destrezas (producción y comprensión orales), el nivel de dificultad se “suplica” para el alumno y es muy probable que sienta cierto estrés” (2017, p. 3), la autora además enfatiza la relevancia del componente afectivo, pues puede repercutir en la producción del alumno. Sin duda, este último punto cobra una especial relevancia, puesto que la integración entre evaluación y componentes afectivos, como es el caso de la motivación, resultan elementos clave en el centro educativo.

#### **2.4.2 La motivación en la enseñanza de lenguas**

Cualquiera que haya estado al frente de un grupo, sea o no perteneciente al campo de enseñanza de segundas lenguas, no podrá ignorar la gran importancia que cobra en el aula el componente afectivo. En este sentido, Arnold (2019) trae a colación la historia de Comenio, pedagogo de Moravia en el siglo XVII, quien, desde entonces, “defendió un tipo de enseñanza de lenguas relacionado directamente con lo afectivo, es decir, la parte del ser humano que tiene que ver con los sentimientos, las emociones, los estados de ánimo, las actitudes, etc.” (p. 27). Si bien es innegable el valor de esta dimensión en el aprendizaje de las segundas lenguas tanto para quien enseña como para quien aprende, no fue sino en la década de los ochenta en que cobró aún mayor potencia para el proceso de aprendizaje de las segundas lenguas, cuando Stern (1983) aseveró que el componente afectivo contribuye en varias ocasiones y en mayor medida que las habilidades cognitivas a la adquisición de un segundo idioma.

Ya en tiempos más recientes, se ha podido percibir una corriente de especialistas en neurociencia interesados en el ámbito educativo, quienes destacan el valor de los afectos en el plano del aprendizaje de lenguas (Schumann, 2000), además de que se realza el valor de la emoción como un carburante esencial en el

proceso de cognición que además se muestra indisoluble, como propone Francisco Mora (2013). Igualmente, resultan imprescindibles las aportaciones de Dörnyei, quien concibió a la motivación como un proveedor primario en el ímpetu para iniciar el aprendizaje de una segunda lengua, así como un componente igual de relevante para mantenerse dentro del proceso de aprendizaje (1998, p. 17).

De gran notoriedad son también los trabajos tanto de Gardner (1985) como de Deci y Ryan (1985), donde aparece como factor clave la motivación intrínseca, la cual antagoniza con la extrínseca, al ser ésta estimulada por el propio aprendiz fungir como carburante natural de la curiosidad e interés por el aprendizaje; de este modo, el aprendizaje no sólo se volverá más disfrutable, sino que será mucho más eficaz. Nuevamente aparece como un documento clave el Marco Común Europeo de Referencia, pues en éste se destaca el alto valor que cobra dentro de la enseñanza de lenguas la competencia existencial, es decir: “la voluntad de entablar una interacción social con otras personas” (2002, p. 12). De este modo, al hablar de voluntad, se advierte el elemento del deseo propio para poder ejecutar funciones comunicativas.

Dörnyei y Ushioda (2009) tuvieron otra valiosa aportación en el marco de la motivación al aseverar que la voluntad de aprender un idioma extranjero es atractivo porque repercute en la imagen que el hablante aprendiz tiene de sí mismo, lo cual significa que el hecho de que el hablante se visualice dominando una segunda lengua puede verse como un poderoso motivador para aprender una lengua, de modo que el aprendiz querrá recortar distancias entre su yo actual y su yo ideal; a este tipo de proceso motivacional Dörnyei la ha denominado “L2 Motivational Self System” (2009).

En la misma tónica, Henry (2015) destaca que las motivaciones del aprendiz pueden evolucionar, toda vez que los comportamientos motivacionales no se muestran aislados, sino que “[they] are shaped by other ongoing activities in which the learner is engaged” (p. 83). Lo anterior sugiere al aprendiz ya no sólo como un ente estático, sino que lo coloca en un rol mucho más dinámico e interactivo, como pretende ser la instrucción llevada a cabo en el centro educativo de la intervención, de modo que los temas, profesores, compañeros y objetivos de aprendizaje se van renovando periódicamente, lo que intercede a favor de la motivación del estudiante.

Ahora bien, el punto a destacar reside en cómo lograr una motivación dinámica del aprendiz al momento de llegar a la evaluación, donde se pretende que el profesor, gracias al sistema de rúbricas y comentarios, sea capaz de hacerle saber al estudiante los puntos que debe trabajar teniendo en consideración su yo ideal, toda vez que desde el inicio de los cursos profesor y alumno son conscientes de la meta del aprendiente.

Funge como un componente a destacar los estudios de Arnold y Fonseca (2015), quienes recalcan en la figura del profesor para destacar su valor no sólo como motivador, sino como una pieza clave para lograr la autonomía del alumno, lo que termina de tajo con la idea de que el docente es sólo un evaluador o transmisor del conocimiento. En este sentido, conviene traer a colación el estudio de Magid (2014), quien aboga por la utilización –por parte del docente– de técnicas como la visualización con miras a que el alumno pueda crear momentos en el futuro en los cuales emplee la lengua que se encuentra aprendiendo en situaciones comunicativas que le resulten tanto interesantes como significativas, con lo que sirve de punto de partida para la creación de objetivos que emanan del propio aprendiz. Ahora, en el marco de la motivación para el aprendizaje tampoco puede ignorarse la posibilidad de emplear la gamificación, uno de los elementos más mencionados y discutidos en tiempos recientes y que, como señala Arnold (2019), gracias a la tecnología el repertorio *gamificable* puede extenderse, especialmente si se añade el factor tecnológico.

Dentro de un punto de intersección entre la evaluación y la motivación aparece el trabajo de Alcaraz Andreu (2012), cuyo estudio percibe a la motivación como un elemento que habrá de incrementar en el aprendiz durante el proceso donde se le evalúa. Para ello, es necesario que aparezca nuevamente la figura del docente a manera de apoyo, toda vez que éste debe indagar en el modo en que el aprendiz puede afrontar de mejor modo las tareas e interacciones con el fin de potenciar el aprendizaje y disminuir el componente negativo de fracaso (p. 120), en el mismo tenor, se agrega que:

Sería conveniente que el profesor promoviera la adquisición, por parte del alumno, de los aprendizajes como: la concepción de la inteligencia como algo modificable, la tendencia a atribuir los resultados a causas percibidas como

internas, modificables y controlables y, por último, la toma de conciencia de los factores que les hacen estar más o menos motivados (p. 121).

Por lo anterior, el estudio sugiere que las evaluaciones no sólo deben tener un carácter de inevitable, sino que han de organizarse repetidas veces durante el curso de idiomas con el fin de exponer la consecución de objetivos y realizar “los mensajes pertinentes para optimizar en el alumno la confianza de sus posibilidades” (p. 121) lo que repercutirá en el aumento de su motivación intrínseca. En este sentido, el proyecto de intervención pretende seguir construyendo argumentos sobre la importancia de la motivación en el marco de la evaluación de carácter formativo, pues es necesario probar la eficacia del procedimiento evaluativo de la institución para medir hasta qué punto la toma de decisiones y entrega de resultados determina tanto el avance del alumno como su nivel de motivación, de modo que logren entender cómo mejorar pero también cómo aprender a superar los obstáculos que los alejan de su yo ideal.

Esto resultaría muy significativo, pues permitiría tener una perspectiva muy diferente acerca de la evaluación, pues el alumno puede dejar de verla como una ocasión en que se le juzga para que pueda observarla como una oportunidad para modificar lo que no se hizo de manera adecuada y que así se acerque a la consecución de sus metas.

Como se ha podido observar gracias a los conceptos definidos y a la cronología en torno a la investigación de la motivación y la evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras, es preciso seguir explorando y ampliando los puntos de encuentro entre ambos conceptos. El componente afectivo es fundamental, por lo que no puede excluirse de una parte del proceso tan relevante como la evaluación; sin embargo, para lograrlo, la planta docente ha de apuntalar los conceptos e indagar en conjunto sobre métodos que le permitan llevar a cabo una mejor evaluación, así como una retroalimentación que tenga en consideración los objetivos tanto del alumno como del centro educativo.

Por consiguiente, el presente trabajo ha aspirado a aportar nuevas consideraciones en torno a cómo la evaluación puede ser un proceso que detone la motivación y resiliencia, con el fin de preparar de mejor manera a los aprendices de



inglés. Especialmente, se coloca énfasis en cómo el proceso donde el docente da a conocer, en un entorno virtual, los resultados de cada alumno pueden tener repercusiones afectivas capaces de llevar a buen puerto el aprendizaje y el logro de objetivos.

A modo de resumen, en el presente capítulo se han descrito los antecedentes más significativos en torno a la evaluación y a su integración con la motivación y resiliencia, lo cual ha derivado en que se analizaran y definieran conceptos fundamentales a nivel teórico acerca del proceso evaluativo de las lenguas extranjeras, los componentes afectivos inmiscuidos y los elementos que involucra el taller, cuyo plan de acción se da a conocer en el siguiente capítulo.

## **Capítulo III. Diseño del proyecto de intervención**

Es este capítulo se detalla el plan de acción del proyecto de intervención, donde se describen los objetivos generales y específicos, se hace una planificación minuciosa de las actividades a llevar a cabo con el fin de lograr las metas del proyecto y se analiza su sustentabilidad.

Es muy importante contar con un plan que logre satisfacer las necesidades del proyecto, pues tal como indica Pérez Serrano: “No podemos olvidar que el método es el camino que se elige para la obtención de un fin” (2016, p. 35), lo cual nos habla de la importancia de conocer el procedimiento y seguir el conjunto de tareas propuesto a cabalidad.

### **3.1 Objetivo general**

El proyecto tiene por meta forjar dentro de la institución elegida una cultura de evaluación que adhiera como elementos clave la motivación y la resiliencia, mediante un curso-taller en línea dirigido al 100% de su planta docente, el cual se base en los principios del aprendizaje colegiado y las comunidades de aprendizaje, sea gestionado por recursos tecnológicos, y pueda repercutir en una mayor calidad educativa del alumnado.

#### **3.1.1 Objetivos específicos.**

Se contemplaron cinco objetivos específicos, los cuales se destacan a continuación:

- 1) Brindar información a los involucrados –administrativos, director académico y planta docente– acerca de las características del proyecto de intervención, por escrito y en tiempo y forma.
- 2) Definir junto con el equipo académico cuáles son las necesidades del programa de capacitación en torno a la evaluación, la motivación y la resiliencia.
- 3) Desarrollar un plan de acción que incluya la elaboración del curso-taller en la institución, así como sus respectivos recursos.
- 4) Ejecutar el curso taller para el 100% del personal docente.
- 5) Recopilar resultados y realizar las sugerencias y modificaciones pertinentes al método de evaluación.

### **3.2 Metas e indicadores de logro**

Las metas e indicadores descritos a continuación respectan a cada uno de los objetivos específicos previamente descritos.

Meta 1. Diálogo con la institución. Se busca proveer de toda la información pertinente sobre el curso-taller a la directora de la institución, los responsables del departamento académico y al personal docente. Para la directora se redactará un documento escrito donde se estipulen fechas, objetivos, metas, recursos y el personal involucrado en el taller, así como un compromiso por parte del responsable del curso para mantener informadas sobre los resultados a las autoridades de la institución. En el caso de los docentes, se hará una invitación vía correo electrónico, con una infografía que explique necesidades y objetivos del programa en cuestión.

Indicadores:

- a) Carta firmada por la directora.
- b) Acuses de recibido por parte de los profesores.

Meta 2. Exposición de necesidades. Se pretende dialogar con el personal académico mediante una reunión sincrónica y a distancia, acerca de las necesidades principales en materia de evaluación, y donde se discuta la importancia de incluir elementos como la motivación y la resiliencia.

En este punto inició el trabajo colegiado y la experiencia comunitaria, con el que se buscó dialogar en torno a la experiencia de los docentes y propiciar un ejercicio reflexivo (Landín Miranda y Sánchez Trejo, 2016). Asimismo, se establecieron fechas para la ejecución del taller y su respectiva sesión síncrona.

Indicadores:

- a) Lista de asistencia.
- b) Grabación de la sesión
- c) Minuta de acuerdos

Meta 3. Confección del taller. El objetivo es diseñar el taller con base en las necesidades de la institución y los objetivos propuestos en el proyecto de aplicación. Los contenidos se presentaron montados en la plataforma de Google Classroom. Posteriormente, se llevó a cabo una reunión con el equipo académico y administrativo para presentar el plan de acción, la carga horaria y los temas a revisar dentro del curso.

Indicadores:

- a) Visto bueno por parte de la institución

Meta 4. Ejecución del taller. En este punto, la clave es llevar a cabo el taller, el cual tiene duración de tres semanas, una carga horaria de 6 horas sincrónicas y cuatro horas asincrónicas, donde se pueden estudiar los contenidos diseñados para mejorar el proceso de evaluación e incluir la motivación y resiliencia en ésta. Igualmente, el taller contó con diversos recursos de enseñanza que favorecen los diversos estilos de aprendizaje que tienen los profesores, de tal manera que se pudo maximizar el desempeño dentro de la capacitación e, incluso, favorecer su emoción por los temas (Bettis-Outland y Guillory, 2018).

Se monitoreó el avance de los alumnos y el trabajo individual y colectivo que hicieron a través de la plataforma y los foros, así como su asistencia a la sesión sincrónica.

Indicadores:

- a) Trabajo en la plataforma
- b) Asistencia

Meta 5. Análisis de resultados. Se busca medir los resultados del proyecto, al igual que los materiales, recursos y actividades, mediante una encuesta de opinión y la retroalimentación de los profesores al finalizar cada semana.

Indicadores:

- a) Encuestas
- b) Retroalimentación del profesorado

### **3.3 Programación de actividades y tareas**

Este apartado describe de manera exhaustiva la programación de actividades y tareas ejecutadas durante el proyecto de aplicación. Cada actividad está en paralelo con cada meta, y se le ha asignado un tiempo para llevarse a cabo, persona(s) responsable(s), metodología de aplicación, fechas y compromisos. Es relevante destacar que al ser una escuela cuyas aulas son virtuales, es decir, que todos sus programas son en línea, se utilizó un programa de videoconferencia y una plataforma virtual –Google Classroom– para impartir el taller, por lo que el facilitador y la población a capacitar pudieron estar en el espacio físico que mejor les acomodara.

La tabla 2, presente a continuación, detalla el programa a seguir.

Tabla 2. Tabla de actividades del proyecto de aplicación. Fuente: Elaboración propia.

Actividad	¿Cuánto tiempo?	¿Quién?	¿Qué y cómo?	¿Cuándo?	Funciones y compromisos
<i>1. Brindar información a los involucrados acerca de las características del proyecto</i>	Una semana	Líder del proyecto de investigación, directora general y equipo docente	Proveer de toda la información pertinente sobre el curso-taller a la directora de la institución, los responsables del departamento académico y al personal docente.	Del 22 al 28 de febrero	Redacción de un documento para la directora y una infografía para los docentes.
<i>2. Dialogar con el personal académico mediante una reunión sincrónica y a distancia</i>	Dos días	Líder del proyecto y personal del equipo académico	Indagar con el equipo académico las necesidades principales en materia de evaluación, y la importancia de incluir elementos como la motivación y la resiliencia.	1 y 2 de marzo	Acordar la reunión, registrar las necesidades del proyecto y acordar fechas con los involucrados.
<i>3. Diseñar el taller con base en las necesidades de la institución y los objetivos propuestos en el proyecto de aplicación</i>	Una semana	Líder del proyecto	Elaborar contenidos teóricos del curso y montar plataforma, al igual que crear actividades individuales y grupales.	Del 1 al 7 de marzo.	Montar la plataforma en tiempo y forma, así como programar actividades.
<i>4. Llevar a cabo el taller</i>	Tres Semanas	Líder del proyecto y personal docente	Capacitación asincrónica y sincrónica vía Google Classroom y Zoom.	Del 8 al 28 de marzo.	Capacitar en tiempo y forma al personal docente sobre el proceso de evaluación, la motivación y la resiliencia.
<i>5. Medir los resultados del proyecto</i>	Dos días	Líder del proyecto, personal docente y directivos	Concentrar información mediante encuestas y entrevistas.	5 y 6 de abril.	Capturar y entregar los datos pertinentes al análisis de resultados y experiencia del docente tras el curso.

De igual modo, se hace constar la programación de actividades por semana en el siguiente cronograma:

Tabla 3. Cronograma de actividades. Fuente: Elaboración propia.

Actividades	Semana 1 Del 22 al 28 de febrero	Semana 2 Del 1 al 7 de marzo	Semanas 3, 4 y 5 Del 8 al 28 de marzo	Semana 6 Del 5 al 11 de abril
1. Brindar información a los involucrados acerca de las características del proyecto				
2. Dialogar con el personal académico mediante una reunión sincrónica y a distancia				
3. Diseñar el taller con base en las necesidades de la institución y los objetivos propuestos en el proyecto de aplicación				
4. Llevar a cabo el taller				
5. Medir los resultados del proyecto				

### 3.4 Recursos del proyecto

A continuación, se enlistan los recursos necesarios para la implementación del proyecto; para ello, se ha seguido la propuesta de Barraza (2010), quien considera tres recursos fundamentales: humanos, materiales y financieros. Adicionalmente, se decidió incorporar un apartado para los recursos tecnológicos, al considerarse indispensables a causa de la metodología impuesta por la institución y por las condiciones de salud tras el confinamiento por Covid-19.

**3.4.1 Recursos humanos.** En este rubro, se contempló en primer lugar al investigador y cabeza del proyecto, a la directora general de la institución, quien autoriza la aplicación del taller y la totalidad del cuerpo docente, el cual debía estar presente en la totalidad del taller.

Tabla 4. Recursos humanos por actividad. Fuente: elaboración propia.

<i>Actividad</i>	<i>Recursos humanos</i>
1. Brindar información a los involucrados acerca de las características del proyecto	Julio Flores, directora general, personal docente
2. Dialogar con el personal académico mediante una reunión sincrónica y a distancia	Julio Flores, personal Docente
3. Diseñar el taller con base en las necesidades de la institución y los objetivos propuestos en el proyecto de aplicación	Julio Flores
4. Llevar a cabo el taller	Julio Flores, personal docente
5. Medir los resultados del proyecto	Julio Flores, directora general, personal docente

**3.4.2 Recursos materiales.** Se consideró principalmente la computadora tanto del facilitador como de cada asistente, así como –de manera opcional– un cuaderno y pluma que los participantes podrán usar para apuntar ideas, conceptos y reflexiones durante el taller y la reunión subsecuente.

Tabla 5. Recursos materiales por actividad. Fuente: Elaboración propia.

<i>Actividad</i>	<i>Recursos materiales</i>
1. Brindar información a los involucrados acerca de las características del proyecto	Computadora
2. Dialogar con el personal académico mediante una reunión sincrónica y a distancia	Computadora, cuaderno y pluma
3. Diseñar el taller con base en las necesidades de la institución y los objetivos propuestos en el proyecto de aplicación	Computadora
4. Llevar a cabo el taller	Computadora, cuaderno y pluma
5. Medir los resultados del proyecto	Computadora

**3.4.3 Recursos financieros.** Dado que las computadoras del facilitador y público objetivo, así como cuadernos y plumas son recursos preexistentes o funcionan como aportaciones de los propios participantes y que las aplicaciones como Google Slides, Google Forms, Gmail se consideran como tecnologías gratuitas, los únicos recursos con costo fueron Zoom, (\$360.00 mensuales) y el servicio de internet del facilitador (\$670.00 mensuales). Esto dio un total de \$1,030.00 mensuales. Se tuvo

estipulado emplear durante dos meses estos insumos, por lo que el total de los recursos financieros fue de \$2,060.00.

*Tabla 6.* Recursos financieros por actividad. Fuente: Elaboración propia.

<i>Actividad</i>	<i>Recursos financieros</i>
1. Brindar información a los involucrados acerca de las características del proyecto	\$360.00 Zoom y \$670.00 de internet
2. Dialogar con el personal académico mediante una reunión sincrónica y a distancia	\$360.00 Zoom y \$670.00 de internet
3. Diseñar el taller con base en las necesidades de la institución y los objetivos propuestos en el proyecto de aplicación	\$360.00 Zoom y \$670.00 de internet
4. Llevar a cabo el taller	\$360.00 Zoom y \$670.00 de internet
5. Medir los resultados del proyecto	\$360.00 Zoom y \$670.00 de internet

**3.4.4 Recursos tecnológicos.** En primer lugar, se contempló la conexión a internet, así como herramientas de la paquetería GSuite, como Gmail, Google Forms y Google Slides. Adicionalmente se incluyó Zoom, la plataforma de videoconferencia escogida para las sesiones del taller y la reunión subsecuente. La justificación de emplear esta plataforma obedece a que incluye una pizarra interactiva, sesiones para grupos pequeños y la alternativa de grabar las sesiones. También se consideró Canva y para el caso de la creación de infografías.

*Tabla 7.* Recursos tecnológicos por actividad. Fuente: Elaboración propia.

<i>Actividad</i>	<i>Recursos tecnológicos</i>
1. Brindar información a los involucrados acerca de las características del proyecto	Zoom, Canva y Gmail.
2. Dialogar con el personal académico mediante una reunión sincrónica y a distancia	Zoom
3. Diseñar el taller con base en las necesidades de la institución y los objetivos propuestos en el proyecto de aplicación	Zoom, Classroom, Google Slides
4. Llevar a cabo el taller	Zoom, Classroom, Google Slides
5. Medir los resultados del proyecto	Zoom, Google Forms

### **3.5 Sostenibilidad del proyecto**

En primer lugar, se debe destacar el gran apoyo e interés por parte de los directores y cofundadores de la institución, quienes, al detectar los objetivos y diferenciadores de



su servicio, quisieron añadir un valor agregado desde la perspectiva de la evaluación. Con antelación, el departamento académico ya había identificado que una de las fortalezas de la institución radicaba en la carga motivacional que los profesores pueden depositar en sus alumnos; sin embargo, no existía una unificación de criterios ni en la evaluación ni en lo que se entiende por motivación y resiliencia, por lo que era necesario instaurar un taller que viabilizara la estandarización de criterios y permitiera que los docentes se alinearan con lo que el centro educativo requiere. Esto garantizó que, si el proyecto arroja buenos resultados, se implementara continuamente a medida en que lleguen nuevos profesores o se note que nuevamente hay disparidad en los criterios.

En segundo lugar, la aplicación de este proyecto podría permitir que los profesores respeten los preceptos máximos de la evaluación y puedan tener una práctica docente mucho más reflexiva, pero, sobre todo, más imparcial y objetiva, como lo recalcan y estipulan Negrelli, Dalla Costa y Morchio (2010). Lo anterior contempla un beneficio grande para los estudiantes, pues serán capaces de entender mejor su papel como evaluados y cómo encarar retos de aprendizaje a partir de la motivación y la resiliencia, elementos clave destacados por diversos educadores como determinantes para el éxito académico (Núñez, 2009; Gallesi y Matalinares, 2012).

### **3.6 Entrega de resultados a la comunidad**

La entrega de resultados del proyecto se debía realizar conforme lo dictaba el programa de actividades previamente detallado, es decir, durante septiembre del 2021. Se convino que el formato más adecuado para la discusión de resultados fuera una reunión en línea donde estuvieran los directivos y docentes del centro educativo, mientras que el análisis de los datos capturados, resultados y estrategias a seguir se entregaron en un archivo PDF para que los interesados pudieran escrutar la información y tomar decisiones a futuro en relación con el proceso evaluativo, dicho archivo fue también la presentación que se utilizó el día de la entrega de resultados.

## **Capítulo IV. Presentación, interpretación y análisis de los resultados de las estrategias del proyecto de mejora**

Con el fin de consolidar una cultura de la evaluación que incorpore a la resiliencia y la motivación fue necesario fomentar un trabajo colegiado responsable y teóricamente bien fundamentado, pues el proceso de evaluación sólo podía mejorarse si se homologaban criterios y se convenían áreas de mejora entre todos los participantes. En este sentido, el curso-taller de resiliencia y motivación brindado a los cinco profesores de la institución educativa buscó generar consenso y nuevas ideas que se tradujeran en una experiencia de aprendizaje que involucrara elementos motivacionales y de resiliencia, tal como se estipuló en los objetivos del proyecto.

En este capítulo se describe el análisis de los resultados del proyecto de intervención y se detallan las actividades llevadas a cabo, las observaciones más pertinentes, los puntos fuertes y débiles del proyecto, así como una serie de pautas que, a modo de recomendación, ayudarán a la institución a mejorar su calidad educativa y, concretamente, la evaluación y la cultura que gire en torno a ella.

### **4.1 Resultados del proyecto de intervención**

Mediante los instrumentos de recolección de datos, se ha recopilado información valiosa acerca del proyecto y sus alcances, lo que ha permitido analizar el cumplimiento de los objetivos, así como sustentar el marco teórico empleado para este trabajo. A continuación, se describen a detalle los resultados.

**4.1.1 Instrumentos de recolección de datos.** Con el fin de recabar los datos más pertinentes para la implementación se decidió trabajar con todos los docentes del centro educativo, que en total son cinco. Dado que el taller buscaba fortalecer la cultura de la evaluación e integrar elementos como la motivación y resiliencia, se buscó que las sesiones sincrónicas tuvieran por finalidad fomentar el trabajo colegiado y que los vínculos entre profesores sirvieran como base de una comunidad de aprendizaje.

El taller se dividió en tres sesiones, una primera para analizar la cultura de la evaluación; una segunda, para discutir la motivación; y una tercera para hablar de resiliencia y hacer una actividad de intervención al proceso de evaluación actual dentro de la escuela. Las dinámicas sincrónicas tuvieron lugar los días 12, 19 y 26 de

marzo del 2021 mediante la plataforma Zoom, con una duración de 100 minutos en promedio. Éstas se pueden revisar en el anexo C.

Igualmente, se contó con una tarjeta pedagógica para evaluar la participación semanal de los docentes y brindarles retroalimentación y que ellos pudieran medir su desempeño, a la par de que el líder del proyecto tuviera oportunidad de medir la asistencia de los participantes. Por otro lado, semanalmente se dejaron dos tareas, salvo en la última semana, donde más bien se les pidió a los participantes contestar un cuestionario final para conocer sus ideas sobre el curso y sus aportaciones acerca de cómo mejorar la cultura de evaluación e incorporar elementos como la resiliencia y motivación en el aula.

En la tabla 8 se describe a detalle el tipo de actividad, la necesidad ésta y observaciones pertinentes en su aplicación:

*Tabla 8.* Actividades del proyecto de intervención que fungieron como instrumentos de recolección de información. Fuente: Elaboración propia.

<i>Actividad</i>	<i>Usuario(s)</i>	<i>Justificación</i>	<i>Observaciones</i>
1. Sesiones sincrónicas	Líder de proyecto y docentes del centro educativo	Discutir en tres sesiones la cultura de la evaluación, motivación y resiliencia, así como llegar a acuerdos acerca de cómo mejorar el proceso de evaluación y consolidar una cultura de la evaluación que incorpore los elementos trabajados en el taller.	Se realizaron 3 sesiones con duración promedio de 100 minutos. En promedio asistieron 3 docentes por sesión de los cinco profesores registrados en plantilla. Las sesiones tuvieron un formato de exposición magistral (30 minutos), dinámica integradora (30 minutos), discusión grupal (20 minutos) y cierre de sesión (10 minutos).
2. Tarjetas pedagógicas	Líder de proyecto	Tener un documento de registro de asistencia y de retroalimentación a las contribuciones de los participantes.	Este documento tipo rúbrica intenta seguir el mismo formato que la rúbrica empleada dentro del proceso de evaluación que la institución utiliza con sus alumnos.
3. Tareas	Docentes del centro educativo	Hacer un trabajo complementario a las sesiones sincrónicas con el fin de ampliar los conocimientos acerca de la cultura de la evaluación, la motivación y la resiliencia.	Únicamente 2 de cinco participantes hicieron todas las tareas. Para muchos el ritmo de trabajo fue muy demandante.
4. Cuestionario final	Docentes del centro educativo	Conocer la perspectiva de los docentes tras tomar el taller y tener una mejor perspectiva sobre los logros de éste con el fin de implementar mejoras en la cultura de evaluación de la escuela de idiomas.	5 de 5 profesores contestaron el cuestionario final, solamente una persona no pudo continuar con esta última parte. Este cuestionario se aplicó una semana posterior a la última sesión sincrónica y se implementó mediante la plataforma Google Forms. Tiene 3 partes: 1. Conocimientos posteriores después de tomar el curso; 2. Aplicación de los conocimientos del curso; y 3. Intervención al proceso de evaluación. Las respuestas están en el anexo D.

**4.1.2 Presentación de resultados.** La meta principal del proyecto de intervención era forjar dentro de la institución elegida una cultura de evaluación que incorporara elementos como la motivación y la resiliencia mediante un curso-taller. Es por eso que en los párrafos que a continuación se desdoblaron, se hace una presentación de los resultados tras concluir la implementación de las actividades del curso.

Dado que el único material en el que participaron todos los docentes fue el cuestionario final y que es posible cotejarlo con los datos recaudados en el cuestionario diagnóstico– implementado durante la fase de detección de necesidades para el proyecto de implementación–, este instrumento es el que funge como guía para conocer y analizar los efectos del taller. Este cuestionario (Anexo D) fue implementado por medio de Google Forms. Consta de 18 reactivos en general –12 preguntas abiertas y 6 de respuesta controlada (marcar casillas y escala Likert)– y se dividió en tres secciones: 1) Conocimientos posteriores después de tomar el curso, cuyo fin fue indagar en el nivel de entendimiento del curso por parte de los docentes y la forma en que ellos interpretaron sus contenidos; 2) Aplicación de los conocimientos del curso, que tenía la meta de llevar al campo de lo práctico la teoría provista en el curso-taller; y 3) Intervención al proceso de evaluación, que tuvo como fin escoger una parte del proceso de evaluación.

**4.1.3 Análisis de resultados.** Se interpretan los resultados del proyecto por cada una de las secciones del cuestionario final.

*4.1.3.1 Sobre los conocimientos después de tomar el curso.* En este rubro, los profesores pudieron definir de manera amplia el concepto de evaluación dentro de la institución educativa; cada uno brindó su definición. Sobresale que los docentes conciben de modo general a la evaluación como un “proceso” o un “conjunto”; asimismo, se encuentran como denominador común las palabras “objetivos” y “logros”. Lo anterior resulta muy benéfico, pues para la cultura de la evaluación se requiere interpretar este concepto como una serie de pasos que pueden servir para identificar habilidades y la consecución de metas.

Ahora bien, en la escala Likert en la que se pregunta sobre el grado de satisfacción del papel de la evaluación, 3 participantes asignaron la máxima calificación –estar muy de acuerdo con el papel de la evaluación–, mientras que dos profesores se encuentran satisfechos; los resultados arrojados contrastan con los de la encuesta diagnóstica, donde los 3 docentes que respondieron esa encuesta (en ese momento había menos profesores) se encontraban en el punto 4, es decir, satisfechos. El incremento en la satisfacción de los profesores posiblemente obedece al grado de conciencia que han adquirido, tras el taller, acerca de la cultura de la evaluación y refleja que se sienten satisfechos del trabajo colegiado y las contribuciones a la evaluación que generó dicha labor. En la figura 5 se despliegan los resultados.

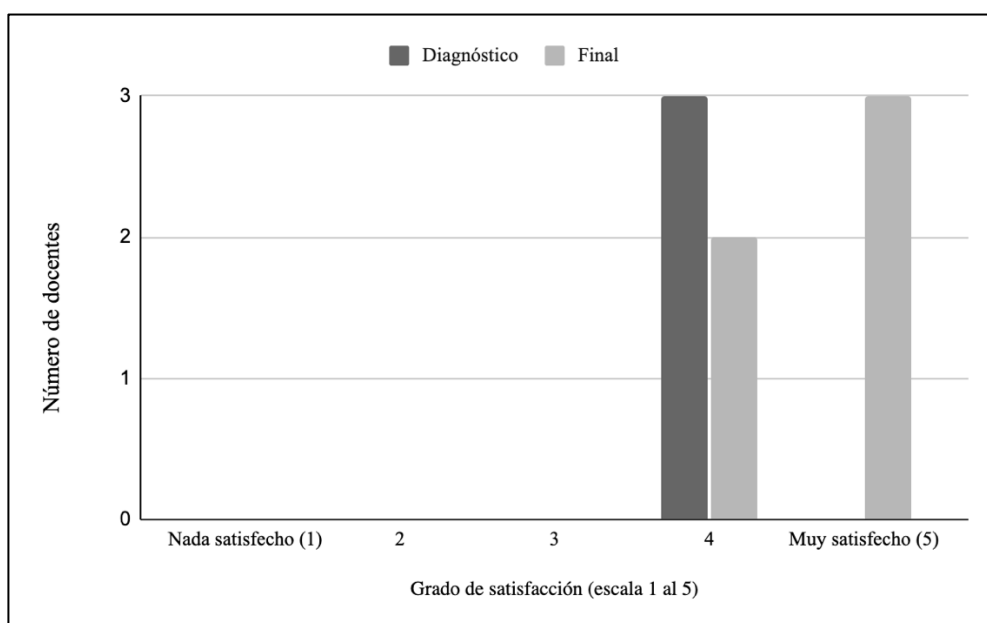


Figura 5. Gráfica de satisfacción de los docentes en torno a la evaluación. Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, es destacable que a la totalidad de profesores les pareció útil el curso y les permitirá plantear de mejor manera el papel de la resiliencia y motivación, así como de la cultura de la evaluación en la organización. En este sentido, los profesores revelaron sentirse con más herramientas para poder apoyar y evaluar a su alumnado. Todos coincidieron en que ahora disponen de conocimientos más amplios sobre cómo llenar la tarjeta pedagógica, que es el documento insignia de la institución con el que se mide el desempeño de los alumnos.

De igual modo, 4 de los 5 docentes revelaron que tras el taller cuentan con mejores recursos para impulsar la motivación del alumno, conocer el nivel de

desempeño de los estudiantes, saberlos evaluar integralmente y saber a qué miembros de la institución recurrir en caso de problemas. Esto se traduce en que los profesores no sólo cuentan con un mayor conocimiento de su quehacer dentro de la institución, sino que saben más acerca de los elementos a contemplar dentro de la evaluación y conocen los medios y las personas indicadas para apoyarlas en esta labor en caso de un inconveniente. Los resultados se desglosan en la figura 6.

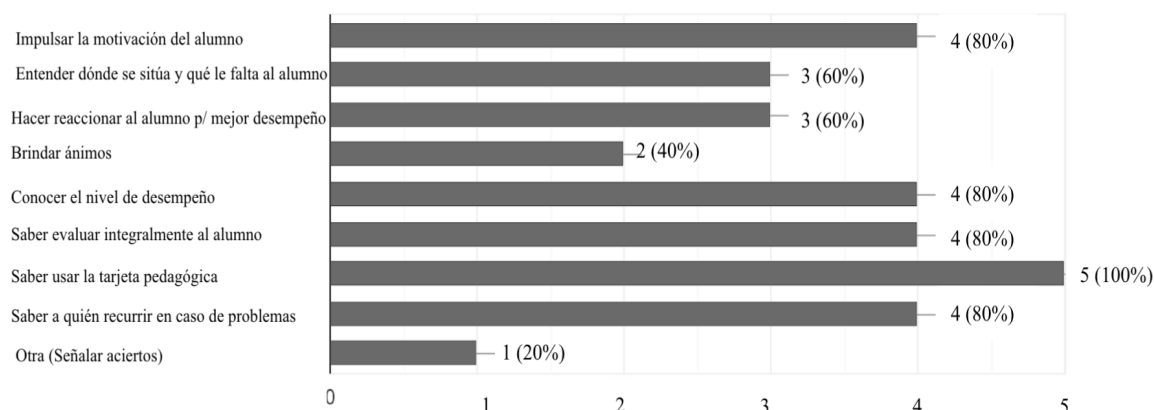


Figura 6. Gráfico de elementos de la evaluación en los que tras el taller el profesorado se siente con mayores herramientas. Fuente: Elaboración propia.

*4.1.3.2 Aplicando los conocimientos del curso.* En este rubro, los docentes reflexionaron acerca de cómo aumentar la motivación intrínseca de sus alumnos, cómo deben integrarse la motivación y resiliencia a la cultura de evaluación y cuáles son los elementos metodológicos de la institución educativa que mejor pueden compaginar con la evaluación y lo que se busca de su cultura. En la siguiente tabla se brinda un extracto de lo dicho por los cinco profesores a propósito de cómo estimular la motivación intrínseca de los estudiantes.

Tabla 9. Respuestas de los profesores ante la pregunta: ¿Cómo orientarías a un alumno para estimular su motivación intrínseca? Fuente: Elaboración propia.

Profe- sor	Respuesta
1	Apelaría a sus intereses personales así como sus gustos y aficiones.
2	Con el aprendizaje significativo, sin duda, a mi me encanta escuchar a mis alumnos y algo que intento clase por clase (que quizás al inicio me costaba mucho más) es personalizar los ejemplos y actividades conforme voy conociendo sus gustos y afinidades.
3	Recordarle sus objetivos, y dar pequeños retos para que de esta manera pueda ver lo alcanzado.
4	Le preguntaría cuáles son sus metas y cómo puede lograrlas, le brindaría ánimos y le ayudaría a aterrizar esos objetivos a cosas que sean posibles en el corto y mediano plazo.
5	Es difícil dado que no estás dentro del alumno, pero tal vez escuchándolo(a) y viendo qué necesita hacer, conocer sus objetivos a fondo.

Mediante estas respuestas, es posible darse cuenta de la reflexión tanto personal como colectiva que los profesores han hecho y cómo pueden proponer de manera simple soluciones y medidas para aumentar la motivación. Cabe destacar sobre este punto la aparición de la empatía, pues los profesores recurren a la escucha, los intereses y objetivos del estudiante, así como dar ánimos. Este punto es de llamar la atención, pues la empatía se mostraría como el factor esencial que estimule la motivación, lo cual no había sido considerado explícitamente en el marco teórico.

Aunado a las respuestas previas, se puede comprobar dicha resonancia en los profesores mediante una de las preguntas del cuestionario final: ¿Cómo puedes apoyar al alumno dentro de una clase cuando está desmotivado?, como se puede ver en la figura a continuación, se destaca la respuesta “siendo empático” como la única en la que todos coinciden. Por otro lado, llama la atención que 4 de 5 profesores ayudarían al alumno reflexionando junto con él sobre su desempeño, haciéndole entender que es normal equivocarse y explicándole que se trata de un proceso que requiere de paciencia. Existe un paralelismo de estos puntos con lo expresado por Alcaraz Andreu (2012), donde el profesor se muestra como el agente que intercederá por el alumno para apoyarlo a incrementar su motivación en el proceso evaluativo.

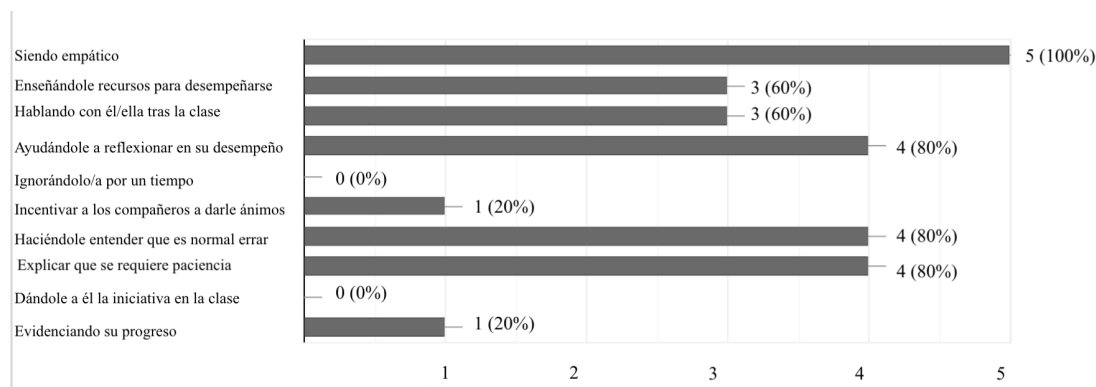


Figura 7. Respuestas sobre los elementos a considerar para apoyar al alumno cuando está desmotivado. Fuente: Elaboración propia.

Por último, en cuanto al papel de la resiliencia, los profesores también consideraron que ahora se perciben más calificados para guiar al alumno en su proceso de resiliencia, toda vez que 4 de 5 profesores contestaron que ahora se consideran con más herramientas al respecto.

4.1.3.3 *Intervención al proceso de evaluación.* Por último, se les pidió a los docentes que estudiaran todas las partes del proceso de evaluación del centro educativo y que intervinieran algún punto de este proceso con miras a que ellos mismos sean quienes puedan mejorar los protocolos establecidos desde un principio por la institución. Vale la pena indicar que en la tercera sesión sincrónica se hizo una actividad similar, pero en esa ocasión se hizo la intervención por grupos, por lo que en el cuestionario se pudo analizar individualmente la aportación de los docentes. En la tabla 10 se expone un fragmento significativo correspondiente a las cinco respuestas brindadas por la planta docente.

*Tabla 10.* Fragmentos de respuesta de los profesores sobre qué modificarían en el proceso de evaluación para aumentar la motivación o resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

<i>Profesor</i>	<i>Respuesta</i>
1	Lo que yo añadiría para poder hacerlo [la retroalimentación en clase] de manera más puntual sería destinar, al final de la clase, unos minutos para comentar dudas [...]. Considero que el comentario cara a cara puede ser un poco más eficiente que la pedcard posterior.
2	Quizás implementar alguna estrategia para que ellos la consulten [la tarjeta pedagógica] como preguntarles si han aplicado alguna de las estrategias ahí propuestas o cada semana preguntarles sobre sus comentarios o una especie de réplica hacia los mismos [...]. Quizás compartiendo pantalla en los últimos 5-10 minutos al final de cada semana y ver su avance de tal forma ellos se acostumbren a tener presente su evaluación y lo lleven como todo un proceso...
3	La retroalimentación en clase debe ser constante y variada, al incluir gramática, vocabulario, metas propias, motivación en clase, de esta manera puedes hacer notar al alumno lo que ha logrado en clase y motivarlo a seguir adelante.
4	Creo que algo que podría servir en el proceso de evaluación sería implementar algún sistema de insignias o de reconocimientos durante o al final del curso [...]. También siento que sería muy bueno brindarles recordatorios para que los alumnos visiten su tarjeta pedagógica y vean en lo que están siendo evaluados, así como cotejar esto con su cuadro de "self-assessment".
5	A mi me gustaría que desde el encuadre el/la profesor(a) supieran cuáles son los objetivos, a qué se dedican y qué necesitan aprender, de esta forma todos parten desde la misma base y el profesor(a) puede guiar desde la sesión 1 al alumno(a), quizá para ello se puede hacer una dinámica rompehielos o un quiz al final de clase...

Como se aprecia, los profesores han encontrado un área de oportunidad en la retroalimentación cara a cara y consideran que es necesario destinar un tiempo de clase para este rubro. Incluso, este detalle sobresale por encima de alguna modificación a la tarjeta pedagógica o pedcard o cualquier otra parte del proceso de evaluación. Sin duda, teóricamente esto guardaría relación con la aportación de Dörnyei y Ushioda (2009), quienes hicieron énfasis en el gran carácter motivacional de cuando un alumno se vuelve consciente de lo que puede mejorar y de cómo



recortar esas distancias de estado actual y su estado ideal, que se visualiza tras la definición de metas.

#### **4.1.4 Resultados en relación con el objetivo del proyecto**

A partir de la interpretación de resultados se puede aseverar que la implementación de este proyecto repercutió en que los docentes fortalecieron la cultura de la evaluación del centro educativo y aumentaron sus capacidades para apoyar al alumno en el proceso de evaluación al integrar a la motivación y la resiliencia en éste. Adicionalmente, se fomentó el trabajo colegiado, se eliminaron las discrepancias en el proceso de evaluación y llegaron ideas nuevas a partir de la intervención de los alumnos al proceso actual de evaluación.

Desde luego, este curso-taller sedimenta las bases para que la evaluación mejore dentro de la institución; sin embargo, aún será necesario incorporar la retroalimentación cara a cara y otros elementos mencionados por los docentes durante las sesiones sincrónicas y el cuestionario final. Asimismo, restará evaluar si el impacto positivo que el taller tuvo en los docentes repercutirá de la misma manera en la experiencia de aprendizaje de los alumnos.

Ahora bien, llevar a cabo un proyecto de esta índole desenmascara las deficiencias de la institución y de la cultura de la evaluación; por ejemplo, muchos de los profesores aún tenían dudas sobre el correcto llenado de la tarjeta pedagógica, y gracias al trabajo colegiado se logró enmendar este punto para homologar criterios. Por ende, se puede decir que el proceso de capacitación debería hacer mayor hincapié en este rubro.

#### **4. 2 Puntos fuertes y áreas de oportunidad del proyecto**

Este proyecto de intervención contó con tres puntos fuertes a destacar. En primer lugar, la correcta identificación de una necesidad tanto del centro de idiomas como de las instituciones educativas en general: la falta de una cultura de la evaluación en la organización. El hecho de empezar a construir una cultura de la evaluación contribuyó a que los profesores se sintieran mejor contextualizados en su quehacer docente, y a despertar la conciencia en torno a las medidas que se deben tomar para una mejor toma de decisiones al momento de evaluar.

En segundo lugar, el proyecto fomentó la integración elementos clave como la resiliencia, la motivación y la empatía dentro de la cultura de la evaluación, lo que se traduce no sólo en un mejor proceso de evaluación para el alumno, sino en un valor agregado del centro educativo en relación con otras escuelas de idiomas.

En tercer lugar, el marco de actividades de este proyecto permitió que los docentes de la institución pudieran conocerse mejor, así como fomentar el trabajo colegiado, pues en las actividades pudieron resolver inquietudes que previamente no habían resuelto y que les permite apoyarse entre pares y fortalecer sus lazos.

Por otro lado, durante el tiempo de aplicación del taller se identificaron tres áreas de oportunidad que resultan de igual relevancia para futuras intervenciones. Para empezar, los ocupados tiempos de los profesores fungieron como un gran obstáculo para la realización de tareas y actividades sincrónicas, pues la saturación de agenda de varios de los docentes impidió contar con ellos, aun cuando a mitad del proyecto de intervención se intentó ajustar el horario. Cabe destacar que los docentes cuentan con un convenio de trabajo por honorarios y no están condicionados a cumplir ninguna actividad adicional; asimismo, a causa del teletrabajo y falta de recursos, los docentes necesitan diversos empleos y clases en diferentes lados para poder subsistir, por lo que –en cierta medida– la pandemia sí complicó el proceso de la intervención.

En segunda instancia, al tratarse de una escuela de idiomas muy joven, se cuenta tanto con pocos profesores como con pocos procesos consolidados dentro de la metodología educativa de la institución, es decir, algunos profesores incluso presentaban dudas que arrastraban desde el protocolo de adiestramiento inicial, como era el hecho de llenar correctamente la evaluación final dentro de la tarjeta pedagógica creada por la institución. En consecuencia, dentro del taller revisaron este tipo de detalles, por lo que parte del tiempo sincrónico se aprovechó para subsanar deficiencias básicas en el proceso de evaluación por parte de los docentes.

Por último, se detectó poca participación de las tareas por parte de los docentes; sin embargo, esto se debió, más que a una falta de interés, al poco tiempo con el que contaban los profesores en su tiempo libre. Asimismo, diversos contratiempos de índole personal dificultaron que los directivos y profesores se involucraran más en esta intervención.

#### **4.2.1 Recomendaciones**

Con miras a que futuras intervenciones resulten más provechosas y a que las áreas de oportunidad se conviertan en fortalezas, se recomienda seguir con las recomendaciones presentadas a continuación:

1) La cultura de la evaluación puede empezar no sólo desde el proceso de capacitación del profesorado, sino también desde la etapa de reclutamiento, donde el centro educativo pueda darse cuenta de la perspectiva que los candidatos a profesor tengan sobre la evaluación.

2) Las capacitaciones son muy importantes para continuar homologando criterios de evaluación, especialmente cuando se trata de una rúbrica y de un proceso de retroalimentación, pues pueden prestarse a la subjetividad. Para ello se sugiere que se continúe el trabajo colegiado y las inspecciones por parte de profesores a otros profesores.

3) Sobre los cursos, es importante que se halle la manera de involucrar más a los alumnos en las sesiones sincrónicas. Es importante discutir con los directores cuáles pueden ser algunas alternativas para incentivar la participación de los profesores sin ser coercitivos. De hecho, se sugeriría aplicar un proceso de motivación para estimular al profesor a mejorarse a sí mismo mediante la capacitación constante.

#### **4.2.2 Consideraciones sobre los resultados**

Uno de los puntos de mayor satisfacción fue encontrar que el taller resultó benéfico y de agrado para todos los involucrados. Esto sin duda habla de que la confección del curso fue de calidad y se sustentó con bases teóricas relevantes. Adicionalmente, se ha llegado a la reflexión de que este tipo de capacitación debe ser constante y el trabajo colegiado y la comunidad de aprendizaje ha de fomentarse cada vez más, concretamente, se podría hacer una capacitación cada dos o tres meses. La planta docente tiene una gran disposición en seguirse capacitando y mejorar la experiencia de aprendizaje del alumno; finalmente, esto es lo que se busca con esta implementación. Ahora es turno de los profesores aplicar lo aprendido en clase, y a los directivos les corresponde asegurarse de que las sugerencias que los docentes aportaron en el taller se puedan implementar para bien de todas las partes.

## Capítulo 5. Conclusiones

Este capítulo representa el conjunto de reflexiones, conclusiones y exhortaciones tras haber aplicado el proyecto de intervención titulado *Hacia una cultura de la evaluación y la motivación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera* en una escuela de idiomas joven, en línea y con sede central en la Ciudad de México. Adicionalmente, se describe el proyecto de entrega de resultados a la comunidad, al igual que las consideraciones finales del autor del proyecto, las cuales definen su postura e invitan a nuevas rutas de exploración a partir de los temas originales de la investigación e implementación realizada.

### 5.1 Conclusiones generales y particulares

Con miras a poder crear una cultura de la evaluación donde se integren elementos como la empatía, la resiliencia y la motivación, para poder apuntalar el proceso de evaluación de los alumnos, se determinó realizar un taller de capacitación para profesores, que se centrara en el trabajo colegiado, con el fin de sensibilizar al personal docente acerca de la integración de los elementos previamente mencionados, y que a su vez pudieran tener un espacio de intercambio de ideas que les permitiera reflexionar sobre su quehacer y responsabilidad como evaluadores.

Toda vez que el proyecto de intervención llegó a su fin y que se hizo el pertinente análisis de los resultados, se puede confirmar que el taller permitió reconceptualizar el papel de la evaluación dentro de la institución educativa en la que se aplicó el proyecto, a la par de que los profesores revelaron sentirse más conscientes en torno a la importancia de apoyar al alumno a que encuentre su motivación y se vuelva más resiliente; asimismo, los docentes se sintieron instruidos para ser más empáticos con los alumnos, de tal modo que puedan apoyarlos desde una perspectiva más cálida y humana. Este último elemento resulta de vital importancia durante el proceso de retroalimentación, pues ayuda a que se haga desde una perspectiva más cercana y, por ende, tenga un mayor beneficio en el alumno evaluado.

Si bien la capacitación tuvo en un principio el objetivo de crear estrategias que permitieran indagar en la motivación y resiliencia del alumno, cabe destacar que

un primer punto favorable fue que se creó un concepto de cultura de la evaluación dentro del personal docente, con el objetivo de que impacte en otras áreas.

Asimismo, se abordó el tema de la empatía, el cual se identificó como un elemento propuesto por los profesores, lo cual habla de que desde su labor y experiencia han identificado este rubro como un elemento relevante, sin el cual no podrían llevar a cabo rúbricas y toma de decisiones con la objetividad pertinente. Así pues, incluir a la empatía dentro de los pilares de la cultura de evaluación puede traducirse también como un resultado del trabajo colegiado y del análisis colectivo.

Asimismo, esta investigación permitió sentar una base para que se continúe con la investigación en temas de evaluación, lo que da oportunidad a la mejora continua de un proceso fundamental dentro de una institución educativa que, aunque lleva poco tiempo en operación, se percibe como muy preocupada en darle al alumno un reporte entendible, amigable y, ante todo, benéfico, acerca de su desempeño. De este modo, los datos cualitativos que se generaron a partir de la investigación han sido delegados a la institución para que más adelante sirvan de punto de comparación en relación con futuras capacitaciones y medición de resultados del personal docente.

Ahora bien, el hecho de haber trabajado con una institución relativamente nueva presentó diversas ventajas y desventajas. En cuanto a los puntos positivos, el más importante fue que el proyecto de aplicación generó conciencia acerca del trabajo colegiado y sus beneficios, por lo que desde que se aplicó el taller se han considerado nuevos puntos de encuentro donde los profesores puedan proponer soluciones a los retos a los que se enfrentan constantemente como producto de un mapa curricular incipiente y en constante actualización. Igualmente, el trabajo entre pares apoya a que los docentes se acostumbren a discutir sus ideas y generar mejoras que repercutan en una experiencia de aprendizaje orientada al bienestar y máximo aprovechamiento del alumno; en este sentido –por ejemplo– la planta docente resolvió generar un momento de la clase para destacar los puntos fuertes del alumno y que esto funja de motivación y lo involucre en mejor medida con su aprendizaje.

En segundo lugar, el proyecto de aplicación propició el entorno para hacer de la planta docente una comunidad de aprendizaje, pues durante el tiempo de actividades sincrónicas se dio un espacio para dialogar en torno a las actividades de evaluación y el llenado de rúbricas o *pedcards* (como se llaman en la institución), lo

que derivó en que los docentes pudieran homologar criterios y entender mejor las escalas que deben evaluar; lo anterior provocó que la institución se le recomendara fortalecer sus talleres de inducción, donde se les debe dar a los profesores una mayor capacitación; de igual modo, se le solicitó a la escuela realizar juicios de expertos y reuniones entre profesores más nuevos con los más veteranos para hacer intercambios de puntos de vista y realizar ajustes de homologación cada cierto tiempo.

Como tercer punto favorable se encuentra el beneficio de la formación al docente, pues dentro de los comentarios hechos por los participantes se valoró ampliamente que la institución se preocupara por brindarles una mayor capacitación y los acercara a los dilemas y retos a los que se enfrenta el panorama de la evaluación. Esto, a la par, tuvo una repercusión efectiva en la dirección general y administrativa, pues también se permitió que se valoren nuevos indicadores de rendimiento para el área académica a partir del desempeño en que puedan evaluar los profesores. Esta situación resume a buen modo que el concepto de cultura de la evaluación debe permear en todas las áreas e involucrados de una organización dedicada a la enseñanza y generación de conocimiento.

Por otra parte, en lo que respecta a las áreas de oportunidad dilucidadas a partir del proyecto de aplicación en una institución tan novel, cabe destacar que si bien ya se han establecido pautas de mejora, indicadores a seguir y un seguimiento del proyecto por parte de la institución, el tiempo de implementación de las optimizaciones será todavía largo, ya que a nivel infraestructura, el personal directivo se encuentra rebasado y el plan de atención que le designen a la continuidad de estas implementaciones todavía no cuenta con actores y plazos bien definidos o estandarizados.

Adicionalmente, llamó la atención de la participación intermitente de los profesores en el marco de las sesiones sincrónicas del taller, esto sugiere pensar en que los profesores se encontraban de actividades laborales a raíz de la pandemia, toda vez que ellos no tienen un contrato de exclusividad con la institución y pueden prestar sus servicios en otras escuelas en línea. Afortunadamente, el programa asincrónico que siguió el taller permitió que los profesores pudieran continuar su formación y contribuir al diálogo dado el material de lectura y tareas que se le

dejaron a los participantes; no obstante, la participación sincrónica enriquece de forma mucho más significativa este tipo de intervenciones, por lo que se le sugirió a la institución planear con más tiempo los cursos de capacitación y adiestramiento, así como seguir fomentando el concepto de comunidad y su importancia para que los profesores tengan una motivación intrínseca y deseen priorizar su tiempo con los colegas.

Por último, es importante expresar los resultados que el proyecto trajo en materia de replanteamiento de los planes de clase y rúbricas. En cuanto a los primeros, el trabajo colegiado y el juicio de experto por parte del líder del proyecto determinaron que en los planes de clase deben proveerse diversas acotaciones y directrices que incluyan el tipo de retroalimentación que debe darse, así como otros momentos al principio y al final de la clase para exponer los objetivos de la clase y conocer los objetivos personales de cada alumno; y, conocer qué es lo que fue significativo para ellos y en qué medida han logrado su objetivo de clase. Lo anterior es un ejemplo de cómo la motivación y la empatía pueden ser parte del proceso de evaluación continua. En cuanto a las rúbricas o *pedcards*, se concluyó en que puede haber algún tipo de recomendaciones personalizadas para que los alumnos puedan tener una experiencia de reforzamiento de sus puntos débiles que los motive; asimismo, se convino idear un sistema de insignias o mensajes de apoyo para contribuir a su resiliencia.

## **5.2 Entrega de resultados a la comunidad**

En el marco de las actividades del proyecto de intervención, el punto culminante lo conforma la entrega de resultados a la comunidad participante. Cabe destacar que el objetivo de desarrollar un proyecto de esta envergadura conlleva repercutir benéficamente en el crecimiento de la institución en la que se llevó el proyecto. Dicha sesión se llevó a cabo el 10 de septiembre del 2021 mediante la plataforma de videoconferencia Zoom, y se realizó la invitación previa por correo electrónico a todos los directores y profesores, con miras que se pudiera hacer un repaso del proyecto y plantear las oportunidades de crecimiento detectadas tras la implementación y análisis de resultados.

Asimismo, se contó con una presentación en Genially –software que el autor aprendió a usar durante el programa de maestría–, el cual fungió de apoyo a la narrativa que el autor del proyecto hizo para relatar la problemática, los objetivos del proyecto, los recursos, el recuento de la capacitación y sus momentos memorables, los resultados y conclusiones, así como demás pormenores de la intervención en la que se pretendió incorporar a la motivación, resiliencia y cultura dentro de la cultura de la evaluación. Para finalizar, se incluyeron las consideraciones finales que, a manera de recomendación, el autor hizo en aras de permitir que la cultura de evaluación se mantenga y distribuya, a la par de que los profesores y directivos puedan contribuir a la optimización constante de sus materiales de enseñanza y evaluación. Con carácter adicional, se encuentra también un agradecimiento a la institución y se reiteró la posibilidad de dar seguimiento al proyecto. Dicha presentación quedó grabada y fue enviada a las autoridades de la escuela, al igual que el documento en formato PDF de la presentación empleada.

La reacción de los directivos fue muy positiva, pues la directora general fue la primera en tomar la palabra y agradeció lo realizado durante el proyecto de intervención. Más adelante, otros directivos me hicieron llegar sus comentarios y expresaron su emoción por saber que estas mejoras podrán ayudar a la consolidación de la empresa y a que los planes de clase mejoren considerablemente. Por otro lado, aunque los profesores se quedaron sin emitir comentarios, poco a poco empezaron a hablar y manifestaron su interés por ver cómo se ejecutan estas mejoras, aunque también hicieron hincapié en que al momento de llevar esta información a la práctica tal vez salgan dudas y se necesite recurrir a otras ventanas de diálogo, por lo que en mi papel como líder de proyecto realicé esta invitación y, de igual modo, me comprometí a la generación de un tutorial para explicar detenidamente las mejoras. Al final de la sesión, otra profesora reconoció el esfuerzo y se declaró a favor de implementar estos cambios. Por último, algo que también resultó muy interesante, fue que la directora de Impacto Social de la organización –quien a su vez se dedicó a gestionar el permiso de Cambridge para que la institución sea un centro certificador– reconoció la importancia de la cultura de la evaluación y le dio un peso significativo en su discurso.



### **5.3 Postura final del autor**

Haber ejecutado un proyecto con estos alcances permite extender la relevancia de la motivación, la resiliencia y la empatía al mundo de la evaluación, concretamente, dentro del campo de la enseñanza del inglés. Desde luego, el saber que profesores y alumnos se pueden ver beneficiados de un proceso de evaluación que añade a sus criterios de validez y confiabilidad, los relativos al campo de la conducta y las habilidades necesarias para desempeñarse efectivamente brinda muchas esperanzas para el crecimiento de la institución donde se implementó el proyecto, pues le ayudará a diferenciarse de otras escuelas en las que el proceso de evaluación pasa muy poco por las manos de los alumnos.

Este proyecto debe contemplarse como una piedra fundacional, mas no como un producto terminado ni de alcances definitivos, pues debe existir la exhortación a las autoridades de la escuela para que continúen recabando datos y estimulando el trabajo colegiado, el cual abone a que pueda haber un mayor número de profesores encuestados y, por supuesto, de alumnos analizados. Entre mayor sea el número de ambos, más certero será el resultado y eficacia del planteamiento inicial. Se espera, además, que la institución pueda mostrarse como un referente de la evaluación y de la innovación en materia de dicho rubro, pues muy pocas veces las escuelas de idiomas abogan por el fortalecimiento del proceso evaluativo, por lo que le dejan la toma de decisiones a las evaluaciones externas como es el caso de las pruebas estandarizadas.

Hoy en día, nos encontramos en las vísperas de una revolución educativa detonada por la pandemia: se clama por la necesidad de modelos de aprendizaje híbrido competentes y una educación en línea que se equipare o supere en calidad y experiencia a la educación presencial. Lo anterior sugiere una posible línea de investigación en cuanto al papel de la resiliencia, motivación y empatía en los ecosistemas de aprendizaje remotos, donde el alumno y profesor puedan apostar por recuperar el componente humano y velar por un tipo de retroalimentación que exceda el llenado de una rúbrica o el asentamiento de una calificación.

En materia de la cultura de la evaluación, se sugiere trabajar en conjunto con diversas instituciones para brindarle a los interesados información real sobre lo que

conlleva determinar resultados tras un proceso formativo. A medida en que el mundo se globaliza, es común encontrar una idea colectiva de la evaluación como certificación, lo cual enturbia no sólo a la definición, sino al objetivo de la evaluación, que es apoyar al docente y al alumno a tomar mejores decisiones en cuanto qué ruta de aprendizaje a seguir.

Como última ruta de continuación, se sugiere explorar el tema de las políticas y reformas educativas desde una perspectiva comparativa, pues parece pertinente abogar por la inclusión de mecanismos de evaluación que ayuden a todos los actores del ecosistema educativo a involucrarse y motivarse intrínsecamente, lo que, sin duda, tendría un efecto positivo en el sector socioemocional del aprendiz. Sabemos hoy en día que más allá de los procesos cognitivos, la motivación y la resiliencia pueden devenir rubros esenciales en el marco de una educación que sea socioemocional y psicológicamente saludable.

## Referencias

- Alcaraz Andreu, C. (2012). Cómo motivar a nuestros alumnos a través de la evaluación. *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital*, València: Universitat Politècnica de València, 31- 35.
- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y Estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Anton, M. (2019). Evaluación. *Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Nueva York: Routledge, p. 109-123.
- Arnold, J. (2019). Autonomía y Motivación. *Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Nueva York: Routledge, p. 26-37.
- Arnold, J. y Fonseca, C. (2015). Language and Cultural Encounters: Opportunities for Interaction with Native Speakers. *Language Learning beyond the Language Classroom*, eds. D. Nunan y J. Richards, p. 225-234. Londres y Nueva York: Routledge.
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango. Recuperado de: [http://www.upd.edu.mx/librospub/libros/elaboracion\\_de\\_propuestas.pdf](http://www.upd.edu.mx/librospub/libros/elaboracion_de_propuestas.pdf).
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bettis-Outland, H. y Guillory, M.D. (2018). Emotional intelligence and organizational learning at trade shows. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 1, p. 126. Recuperado de: <https://doi-org.itson.idm.oclc.org/10.1108/JBIM-03-2017-0066>.
- Bordón, T., 2015, La evaluación de segundas lenguas (L2). Balance y perspectivas, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 4, 9-30.
- Council of Europe. (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. Nueva York, NY: Plenum.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, p. 117-135.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. *Motivation, Identity and the L2 Self*, eds. Z. Dörnyei y E. Ushioda. Bristol: Multilingual Matters.

- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2009). Motivation, Language Identities and the L2 Self: A Theoretical Overview. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Bristol: Multilingual Matters, p. 1-7.
- Education First. (2014). *EF English Proficiency Index*.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*. 1(1), p. 11-20.
- Gallesi, R. y Matalinares, M. (2012). Resiliencia y Rendimiento Académico en Estudiantes de 5to y 6to Grado de Primaria. *Revista IIPSI*, 15(1), p. 181-201. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/319473853\\_Resiliencia\\_y\\_rendimiento\\_academico\\_en\\_estudiantes\\_del\\_5to\\_y\\_6to\\_grado\\_de\\_primaria](https://www.researchgate.net/publication/319473853_Resiliencia_y_rendimiento_academico_en_estudiantes_del_5to_y_6to_grado_de_primaria)
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Arnold.
- Gardner, R. C., y Tremblay, P. F. (1994). On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 359-368.
- Henry, A. (2015). The Dynamics of Possible Selves. *Motivational Dynamics in Language Learning*, eds. Z. Dörnyei, P. MacIntyre y A. Henry, p. 83-94. Bristol: Multilingual Matters.
- IMCO. (2015). *Inglés es posible. Propuesta de una Agenda Nacional*. México.
- Jetté, K. (2017). La evaluación interaccional en la clase de ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. 25, julio-diciembre, 1-107.
- Landín Miranda, M., y Sánchez Trejo, S. (2016). El trabajo colegiado, un espacio para narrar las experiencias desde la práctica docente. *Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento*, 4(11), p. 343-360.
- Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*, Granada: Grupo Editorial Universitario, Universidad de Granada.
- Mexicanos Primero (2015). Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México. México. Recuperado de: <http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/Sorry-digital-ok.pdf>
- Negrelli, F., Ferreras, C., Dalla Costa, N., y Morchio, M. J. (2010). La evaluación del aprendizaje: la importancia de unificar criterios de corrección y calificación en el área de gramática inglesa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 21.

- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Actas del X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidades do Minho.
- O'Sullivan, B. (2011). Language Testing. *Routledge Handbook of Applied Linguistics*. New York, Routledge, p. 259-273.
- Pérez Serrano, G. (2016). Elaboración de proyectos sociales: casos prácticos. Madrid: Narcea Ediciones. Recuperado de: <https://0-elibro-net.biblioteca-ils.tec.mx/es/ereader/consorcioitesm/45958?page=10>
- Rodríguez, F., y Barraza, L. (2015). *El trabajo colegiado y su influencia en la aplicación de estrategias de enseñanza*. México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Sandrock, P. (2010). *The Keys to Assessing Language Performance: A Teacher's Manual for Measuring Student Progress*. Alexandria: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Santana, J., García-Santillán, A. y Escalera-Chávez, M. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*. 5. P. 81-83. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/RILE/article/view/316766/406862>.
- Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje*. Narcea Ediciones.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Trillo, F., y Porto, M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa*, 9, 55-75. Recuperado de [https://minerva.usc.es/bitstream/10347/5189/1/pg\\_057-078\\_ineduc9.pdf](https://minerva.usc.es/bitstream/10347/5189/1/pg_057-078_ineduc9.pdf).
- Tipismana, O. (2019). Factores de resiliencia y afrontamiento como predictores del rendimiento académico de los estudiantes de universidades privadas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17 (2), p. 147-185.
- Valenzuela, J. R., Ramírez, M. S. y Alfaro, J. A. (2012). Cultura de evaluación en instituciones educativas. Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles educativos*. 33 (131), 42-63.
- Waissbluth, M. (2018). *Educación para el siglo XXI. El desafío latinoamericano*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

## Anexos

### Anexo A. Preguntas y respuestas al cuestionario de alumnos de la institución

Respuestas: <https://docs.google.com/forms/d/1Bb3qQe5x0wOqHSErY-U8pChVu-3IEaZV Tm6m2sw0Vo/edit?usp=sharing>

Preguntas:

#### Evaluación Alumnos

El siguiente cuestionario forma parte de mi proyecto de titulación para mi maestría, por lo que toda respuesta es anónima y sólo será analizada por mí. Asimismo, la información compartida tendrá como fin mejorar los procesos de evaluación y llegar a un perfil ideal de profesor en mi centro de trabajo.

¡Te agradezco de antemano tu tiempo!

#### Sobre la evaluación en la institución

Partiendo de que la institución contempla la evaluación como "el proceso de delinear, obtener y proveer información para juzgar alternativas de decisión", ¿qué tan de acuerdo estás en que tus profesores se alinean a esta definición?

1 Nada de acuerdo

2

3

4

5 Totalmente de acuerdo

En una escala donde 1 representa "Totalmente en desacuerdo" y 5 "Totalmente de acuerdo", ¿qué tan de acuerdo estás con la oración "la evaluación puede ser un instrumento que pueda apoyarme a ubicar mis metas, apegarme ellas y saber cómo corregir en caso de no lograrlas"?

1 Totalmente en desacuerdo

2

3

4

5 Totalmente de acuerdo

¿Cuál(es) de los siguientes elementos debe tener como resultado la evaluación de un idioma en la institución?

Impulsar mi motivación

Entender dónde estoy y qué me falta para conseguir mi objetivo

Hacerme reaccionar para tener un mejor desempeño la próxima clase / curso

Darme ánimos para continuar estudiando

Conocer mi nivel de desempeño

Otros:

Al conocer tus resultados de la evaluación, ¿cómo te sientes en términos de motivación?

Más motivado(a)  
Menos motivado(a)  
Me es indiferente

Teniendo en cuenta que la institución te evalúa sesión por sesión, ¿qué tipo de emoción sientes más al ser evaluado(a)?

Emociones negativas (miedo, apatía, enojo)  
Emociones positivas (alegría, orgullo, gratitud)  
Me es indiferente

¿Consideras importante ser evaluado(a) en tus clases de idiomas? Justifica brevemente tu respuesta.

### **Sobre ti y la evaluación.**

Cuando recibes una calificación, independientemente de si es buena o mala, ¿sientes que afecta a tu motivación?

Sí  
No

Cuando después de ser evaluado(a), la calificación es mala o no es la que esperabas, ¿cómo reaccionas generalmente?

Mi motivación se agota y renuncio a mi meta  
Mi motivación decae, pero la recupero y deseo intentarlo mejor la siguiente clase / curso  
Mi motivación disminuye pero aumenta si pienso que con otro profesor u otra escuela me irá mejor  
Mi motivación disminuye pero aumenta cuando pienso que con esfuerzo y estudio no me irá mal  
Mi motivación sigue intacta y busco cumplir mi objetivo  
Me es indiferente

¿Recobrar la motivación y/o estar plenamente motivado son factores que determinan si ejecutas una estrategia para salir mejor en la próxima clase? \*

Sí  
No

Cuando después de ser evaluado(a), la calificación es buena y acorde a cómo te preparaste, ¿cómo reaccionas generalmente?

Mi motivación aumenta pero sé que debo mantener el mismo nivel  
Mi motivación aumenta pero me hace relajarme un poco la próxima vez  
Mi motivación decae  
Mi motivación se mantiene igual

¿Cómo puede apoyarte un(a) profesor(a) dentro de una clase cuando te sientes desmotivado(a)?

Dándome ánimos  
Enseñándome recursos que me permitan desempeñarme mejor  
Ofreciéndome tiempo para hablar con él/ella tras la clase  
Ayudándome a reflexionar sobre mi propio desempeño y estado de ánimo  
Ignorándome durante un tiempo  
Invitando a mis compañeros o terceros a hacerme sentir mejor  
Haciéndome entender que los errores son parte de la clase / evaluaciones  
Dándome a entender que todo progreso requiere paciencia y compromiso

Otros:

¿Cómo puede ayudar la evaluación por sí misma a que no pierdas la motivación al tiempo de ayudarte a tomar mejores decisiones?

Ser muy recurrente

Poseer múltiples criterios a evaluar

Saber en lo que estoy siendo evaluado(a)

Tener la posibilidad de cambiar calificaciones anteriores con los nuevos desempeños

Contar con una sesión exclusiva para conocer qué hago bien y cómo mejorar

Tener un canal de comunicación con el(la) profesor(a) dentro del sistema de evaluación

Usar algún sistema como puntos extra, medallas o reconocimientos que celebren mi desempeño y me apoyen a contrarrestar mis desempeños más bajos

Otros:

¿Te consideras una persona que conoce sus objetivos y se motiva para conseguirlos?

Sí

No

Tal vez

¿Te consideras una persona resiliente? \*

Sí

No

Tal vez



## Anexo B. Preguntas y respuestas al cuestionario de profesores

Respuestas: [https://docs.google.com/forms/d/1rCZaE5PSh6NAJ9-mut\\_VpCFGAhdXXAi\\_H2Fw-dz5wEE/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/forms/d/1rCZaE5PSh6NAJ9-mut_VpCFGAhdXXAi_H2Fw-dz5wEE/edit?usp=sharing)

### Preguntas:

#### Evaluación profesores

El siguiente cuestionario forma parte de mi proyecto de titulación para mi maestría, por lo que toda respuesta es anónima y sólo será analizada por mí. Asimismo, la información compartida tendrá como fin mejorar los procesos de evaluación y llegar a un perfil ideal de profesor.

¡Te agradezco de antemano tu tiempo!

#### Sobre la institución y la evaluación

Partiendo de que se contempla la evaluación como "el proceso de delinear, obtener y proveer información para juzgar alternativas de decisión", ¿qué tan de acuerdo estás en que tus la metodología y rúbrica de evaluación se apega a esta definición? \*

1 Nada de acuerdo

2

3

4

5 Totalmente de acuerdo

¿Qué tan satisfecho estás con el papel de la evaluación en la institución?

1 Nada satisfecho

2

3

4

5 Muy satisfecho

Justifica tu respuesta anterior

¿Cuál(es) de los siguientes elementos debe tener como resultado la evaluación de un idioma?

Impulsar la motivación del alumno

Entender dónde se sitúa el alumno y qué falta para conseguir su objetivo

Hacer reaccionar al alumno para tener un mejor desempeño la próxima clase / curso

Dar ánimos para continuar estudiando

Conocer el nivel de desempeño

Otros:

Cuando los alumnos conocen sus resultados, ¿cómo esperas que se sientan? \*

Más motivados(as)

Menos motivados(as)

Sin cambios

Teniendo en cuenta que El Hub evalúa al alumno sesión por sesión, ¿qué tipo de emociones percibes en los alumnos al respecto?

Emociones negativas (miedo, apatía, enojo)

Emociones positivas (alegría, orgullo, gratitud)  
No es identificable

¿Consideras importante evaluar a tus alumnos en su clase de idiomas? Justifica brevemente tu respuesta.

Sabiendo que la escuela tiene como pilares pedagógicos el aprendizaje significativo, el aprendizaje basado en contexto y el plurilingüismo, ¿cuál consideras que estaría más relacionado a motivar a los alumnos?

Aprendizaje significativo  
Aprendizaje basado en contexto  
Plurilingüismo  
Ninguno

Justifica brevemente tu respuesta

¿Cómo puedes apoyar al alumno dentro de una clase cuando se siente desmotivado(a)?

Brindando ánimos  
Enseñándole recursos que le permitan desempeñarme mejor  
Ofreciéndole tiempo para hablar con él/ella tras la clase  
Ayudándole a reflexionar sobre mi propio desempeño y estado de ánimo  
Ignorándolo durante un tiempo  
Invitando a sus compañeros o terceros a hacerlo sentir mejor  
Haciéndole entender que los errores son parte de la clase / evaluaciones  
Dándole a entender que todo progreso requiere paciencia y compromiso  
Pasándole la iniciativa de la clase  
Otros:

¿Cómo puede ayudarle al alumno la evaluación por sí misma a que no pierda la motivación al tiempo de ayudarle a tomar mejores decisiones?

Ser muy recurrente  
Poseer múltiples criterios a evaluar  
Indicarle en lo que está siendo evaluado(a)  
Tener la posibilidad de cambiar calificaciones anteriores con los nuevos desempeños  
Contar con una sesión exclusiva para conocer qué hace bien y cómo mejorar  
Tener un canal de comunicación con el(la) alumno(a) dentro del sistema de evaluación  
Usar algún sistema como puntos extra, medallas o reconocimientos que celebren desempeño y apoyen a contrarrestar desempeños más bajos  
Otros:

Como parte de la capacitación de a los profesores, ¿te gustaría que hubiera un taller enfocado en motivación y resiliencia? Justifica brevemente tu respuesta

¿Consideras que la motivación y la resiliencia debe estar dentro de la cultura de aprendizaje tanto en profesores como alumnos?

Sí  
No  
Tal vez

**Sobre ti, la evaluación, la motivación y la resiliencia.**

¿Cómo consideras que pueden vincularse la evaluación del aprendizaje con herramientas como la motivación y la resiliencia?

¿Te consideras como un docente resiliente?

Sí

No

Tal vez

¿Te consideras un docente capaz de motivarse fácilmente?

Sí

No

Tal vez

¿Te consideras con los recursos necesarios para motivar a tus estudiantes?

Sí

No

Tal vez

¿Te consideras con las herramientas necesarias fomentar la resiliencia en tus estudiantes?

Sí

No

Tal vez

¿Te consideras una persona capaz de interpretar resultados y tomar decisiones a partir de la evaluación de sus alumnos?

Sí

No

Tal vez

## Anexo C. Sesiones sincrónicas

Sesión 1. [https://drive.google.com/file/d/12F0b15sycusH\\_dG-\\_OiGve1bIpd3xMmt/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/12F0b15sycusH_dG-_OiGve1bIpd3xMmt/view?usp=sharing)

Sesión 2. <https://drive.google.com/file/d/1yaaudZmyspr3JV5LyRUwCI0-4okPms2K/view?usp=sharing>

Sesión 3. <https://drive.google.com/file/d/11NnOudxKCpXQFwtto-4QKsxx9qtzHhbK/view?usp=sharing>



## Anexo D. Preguntas y respuestas al cuestionario final

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/16upj5JXnFZsw1WGY\\_BWlegOUFEH9-tQco4bUG6KD2ZU/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/spreadsheets/d/16upj5JXnFZsw1WGY_BWlegOUFEH9-tQco4bUG6KD2ZU/edit?usp=sharing)

<https://docs.google.com/forms/d/1mvIMh31QUn3-7CgztQxEMoQMJcUuSbJjsCgfHJRaU7g/edit>

### **Cuestionario de salida Motivación y Resiliencia**

El siguiente cuestionario forma parte de mi proyecto de titulación para mi maestría, toda vez que has pasado por el curso de Motivación y Resiliencia en la evaluación. Tus respuestas tienen tres fines en concreto: 1. Dar por acreditado el curso para poder tener tu constancia. 2. Mejorar los procesos de evaluación dentro de la escuela. 3. Consolidar la fase de resultados de mi proyecto de maestría. Recuerda, no es un examen, por lo que no hay respuestas buenas o malas. ¡Te agradezco de antemano tu tiempo!

### **Sobre tus conocimientos después de tomar el curso.**

Tras tomar el curso, ¿cómo puedes definir la evaluación?, ¿qué tan de acuerdo estás en que la metodología y rúbrica de evaluación se apega a esta definición que propones?

Tras tomar el curso, ¿cuáles son los conceptos clave que deben estar en la cultura de la evaluación? ¿Cómo podemos integrar la motivación y resiliencia dentro de ésta?

Tras finalizar el curso, ¿qué tan satisfecho estás con el papel de la evaluación en la escuela? \*

- 1 Nada satisfecho
- 2
- 3
- 4
- 5 Muy satisfecho

Justifica tu respuesta anterior.

Tras finalizar el curso, ¿en qué elementos de la evaluación te sientes con mayores herramientas para apoyar y evaluar al alumno en El Hub? (Marca cuantos consideres necesarios).

- Impulsar la motivación del alumno
- Entender dónde se sitúa el alumno y qué falta para conseguir su objetivo
- Hacer reaccionar al alumno para tener un mejor desempeño la próxima clase / curso
- Dar ánimos para continuar estudiando
- Conocer el nivel de desempeño
- Saber cómo evaluar integralmente al alumno
- Entender cómo usar mejor la pedcard
- Saber a quién(es) recurrir en caso de tener algún problema
- Otros:

¿Te sirvió el curso? Cuáles son tus ideas generales.  
¿Te sirvieron los materiales? Justifica tu respuesta.

¿Cómo orientarías a un alumno para ayudarlo a estimular su motivación intrínseca?

¿Cómo orientarías a un alumno para que dentro de la cultura de la evaluación vea a ésta como algo positivo?

¿Por qué es importante evaluar a los alumnos? ¿Cómo es tu forma ideal de evaluar? \*  
Teniendo en cuenta que El Hub utiliza el aprendizaje significativo, el aprendizaje basado en contexto y el plurilingüismo como bases metodológicas, ¿cuál(es) puede ayudar a incrementar la motivación y por qué?

¿Cómo puedes apoyar al alumno(a) dentro de una clase cuando se siente desmotivado(a)?

Siendo empático(a) con él(ella)

Enseñándole recursos que le permitan desempeñarme mejor

Ofreciéndole tiempo para hablar con él/ella tras la clase

Ayudándole a reflexionar sobre su propio desempeño y estado de ánimo

Ignorándolo durante un tiempo

Invitando a sus compañeros o terceros a hacerlo sentir mejor

Haciéndole entender que los errores son parte de la clase / evaluaciones

Dándole a entender que todo progreso requiere paciencia y compromiso

Pasándole la iniciativa de la clase

Otros:

¿Cómo puede ayudarle al alumno la evaluación por sí misma a que no pierda la motivación al tiempo de ayudarlo a tomar mejores decisiones?

Ser muy recurrente

Poseer múltiples criterios a evaluar

Indicarle en lo que está siendo evaluado(a)

Tener la posibilidad de cambiar calificaciones anteriores con los nuevos desempeños

Contar con una sesión exclusiva para conocer qué hace bien y cómo mejorar

Tener un canal de comunicación con el(la) alumno(a) dentro del sistema de evaluación

Usar algún sistema como puntos extra, medallas o reconocimientos que celebren desempeño y apoyen a contrarrestar desempeños más bajos

Otros:

¿Consideras que la motivación y la resiliencia debe estar dentro de la cultura de aprendizaje tanto en profesores como alumnos? \*

Sí

No

Tal vez

¿Cómo consideras que pueden vincularse la evaluación del aprendizaje con herramientas como la motivación y la resiliencia?

¿Consideras que ahora cuentas con más herramientas para motivar o ayudar al alumno en su proceso de resiliencia?

Sí

No

Tal vez

¿Qué papel juega la empatía en el desarrollo de la motivación y la resiliencia?

Ahora que cuentas con mayor conocimiento sobre la evaluación, la motivación y la resiliencia, me gustaría que pensaras en alguna parte del proceso de evaluación (adjunto la imagen). Escoge una –la que más te guste o sientas que es la más adecuada para el objetivo– y cuéntame cómo la mejorarías para que pueda ayudar en alguno de los siguientes temas:

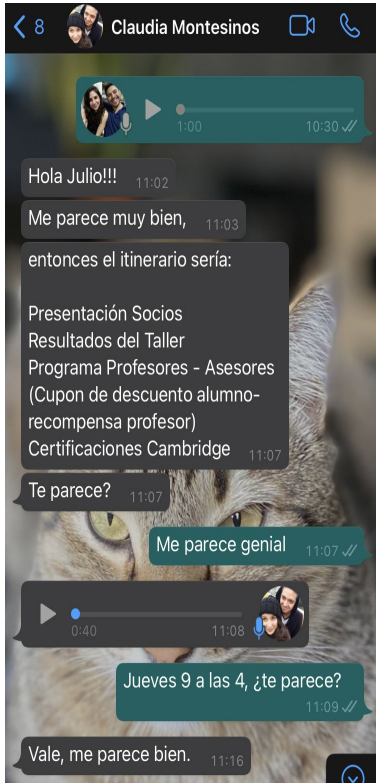
- a) La resiliencia del alumno hacia la evaluación
- b) La motivación del alumno hacia la evaluación (en clase, después de clase o mediante el booklet)
- c) El proceso de empatía alumno-profesor
- d) La cultura de la evaluación

Por ejemplo, si encuentras que un área de oportunidad es el proceso de retroalimentación profesor-alumno durante la clase o para que los alumnos hagan su booklet, piensa qué harías para implementar una mejora.

Coloca aquí tu respuesta.

## Anexo G. Evidencias sobre la presentación de resultados a la comunidad

### Comunicación con la directora



### Invitación a la presentación





## **Anexo H. Currículum Vitae**

Julio Alberto Flores Mora

Correo electrónico personal: [estudioconjulio@gmail.com](mailto:estudioconjulio@gmail.com)

Registro CVU: 992559

Originario de Ciudad de México, México, Julio Alberto Flores Mora realizó sus estudios profesionales en Lengua y Literaturas Hispánicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México. La investigación titulada *Hacia una cultura de la evaluación y la motivación en la enseñanza de los idiomas* es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de la Lingüística y Literatura, específicamente en el área de enseñanza de segundas lenguas y evaluación del aprendizaje de segundas lenguas desde hace 7 años. Asimismo ha participado en iniciativas de emprendimiento social, investigaciones acerca de la literatura iberoamericana, y programas para difundir la literatura y hacer la enseñanza de idiomas y otras materias más accesible y equitativa.

Actualmente, Julio Alberto funge como técnico en evaluación en el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM, donde apoya con el análisis psicométrico de diversas pruebas del español como lengua extranjera; asimismo, es director académico de El Hub, donde supervisa la innovación educativa para confeccionar programas de enseñanza de idiomas con una perspectiva incluyente y significativa. Su interés por las políticas educativas y lingüísticas, aunadas a su amor por los idiomas y la literatura buscan llevarlo a convertirse en un agente de cambio lingüístico y académico.