Artículo de investigación

Nahum Samperio Sánchez[1]*
https://orcid.org/0000-0003-2408-1899

[1] Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Idiomas Tijuana; Orcid: 0000-0003-2408-1899; nahum@uabc.edu.mx

# Métodos de evaluación de los objetivos de aprendizaje en actividades de clase de inglés

## Assessment methods for learning objectives in English classroom activities

https://doi.org/10.54104/papeles.v18n35.2285

Recibido: 01 de octubre de 2025
Aprobado: 11 de diciembre de 2025
Publicado: 14 de mayo de 2026

* **Autor de correspondencia:**
Nahum Samperio Sánchez, Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Idiomas Tijuana;
Orcid: 0000-0003-2408-1899;
Calle Real de Minas # 5864, Real de San Antonio Tijuana, México,
nahum@uabc.edu.mx




**Para citar este artículo:**
Samperio Sánchez, N. (2026). Métodos de evaluación de los objetivos de aprendizaje en actividades de clase de inglés. *Papeles, 18*(35), e2285. https://doi.org/10.54104/papeles.v18n35.2285

## Resumen

**Introducción:** las actividades de aprendizaje en las clases de inglés son fundamentales, pero necesitan estar alineadas con los objetivos de aprendizaje y con los métodos de evaluación utilizados por los docentes. **Metodología:** este estudio cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo exploró los métodos de evaluación empleados por docentes de inglés para valorar el logro de los objetivos de aprendizaje en actividades de aula. La muestra estuvo conformada por siete docentes de un centro de lenguas que impartían distintos niveles. La información se recolectó mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones de clase, que se analizó mediante un proceso sistemático orientado a identificar temas clave y patrones recurrentes. **Resultados y discusión**: los hallazgos mostraron que los métodos de evaluación utilizados fueron principalmente informales y poco sistemáticos, tales como preguntas abiertas, monitoreo general u observación espontánea. Estas prácticas ofrecieron solo una visión global del desempeño, sin permitir evaluar con precisión los objetivos específicos de cada actividad. Además, la supervisión de tareas careció de sistematización, lo que dificultó proporcionar retroalimentación inmediata y constructiva. **Conclusiones**: la falta de coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las actividades y los métodos de evaluación impactan negativamente la adquisición de conocimientos y limita la efectividad de la enseñanza.



**Palabras clave:**
Objetivos de aprendizaje; actividades de aprendizaje; métodos de evaluación; alineación curricular



## Abstract

**Introduction:** Learning activities in English classes are essential, yet they must be aligned with learning objectives and the assessment methods used by teachers. **Methodology:** This qualitative, descriptive-interpretive study explored theassessment methods employed by English teachers to evaluate the achievement of learning objectives in classroom activities. The sample consisted of seven English teachers from a language center who taught different proficiency levels. Data were collected through semi-structured interviews and classroom observations, and then analyzed using a systematic approach aimed at identifying key themes and recurring patterns. **Results and discussion:** Findings showed that the assessment methods used were primarily informal and unsystematic, such as open-ended questioning, general monitoring, or spontaneous observation. These practices provided only a broad overview of students' progress, without allowing for an accurate evaluation of the specific objectives of each activity. Additionally, task supervision lacked systematization, which limited the possibility of offering immediate and constructive feedback. **Conclusions:** The lack of coherence between learning objectives, instructional activities, and assessment methods negatively affectsknowledge acquisition and reduces the effectiveness of teaching.



**Keywords**
Learning objectives; learning activities; assessment methods; curriculum alignment

# 1. Introducción

Las actividades de aprendizaje en el aula son básicas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, pero su efectividad depende, en gran medida, de una evaluación apropiada de los objetivos de aprendizaje que buscan alcanzar. Según Sewagegn (2020), es fundamental que la evaluación y los objetivos de aprendizaje estén estrechamente vinculados para garantizar un aprendizaje significativo. Sin embargo, estudios como el de Samperio Sánchez y Espinosa Loaiza (2023) han documentado casos en los que se observa una falta de alineación frecuente entre las actividades que realiza el estudiante, los objetivos de aprendizaje elegidos y los métodos de evaluación utilizados para medir el logro. Por ello, no tener una alineación puede hacer difícil una medición en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y, consecuentemente, del aprendizaje.

En la enseñanza del inglés, evaluar el alcance de los objetivos de aprendizaje puede ser algo complejo. De este modo, no solo es necesario tomar decisiones conscientes y bien informadas al seleccionar objetivos de aprendizaje que sean claros y específicos para las actividades, sino también considerar el uso de métodos de evaluación que estén alineados y que permitan recolectar evidencia de una manera confiable sobre el aprendizaje de los estudiantes. Chatterjee y Corral (2017) destacan que, para que una actividad sea efectiva, esta debe estar diseñada con un propósito claro, ser medible y permitir una evaluación que determine si los objetivos propuestos han sido alcanzados. No obstante, es posible que muchos docentes tengan dificultades para implementar formas de evaluar de forma coherente y que reflejen la relación que debe existir entre los objetivos de aprendizaje establecidos y las actividades a desarrollar.

En este artículo, se exploran los métodos de evaluación que los docentes de inglés usan para medir el alcance de los objetivos de aprendizaje en las actividades que implementan en el aula. Del mismo modo, busca examinar de qué forma los docentes recogen y utilizan la evidencia para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje en sus clases. Esta aproximación no solo contribuye a identificar buenas prácticas, sino que también fomenta una mayor conciencia sobre la necesidad de tener una congruencia entre las actividades de aprendizaje en el aula, los objetivos de aprendizaje y los métodos de evaluación empleados para conocer si las actividades alcanzaron el objetivo. Al lograr este alineamiento, se pretende mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y así facilitar un aprendizaje más significativo y efectivo para los estudiantes.

Este estudio no pretende contrastar las prácticas docentes con un modelo ideal, sino describir cómo los docentes conciben y aplican la evaluación en las actividades que implementan en su práctica cotidiana. Para abordar este problema, se adopta un enfoque cualitativo descriptivointerpretativo que permite conocer cómo los docentes explican y ponen en práctica la evaluación de sus actividades en el aula. El uso de observaciones de clase y entrevistas semiestructuradas ofrece información directa sobre las decisiones que toman al seleccionar actividades, sobre la evidencia que consideran significativa y sobre la coherencia que establecen entre objetivos y evaluación. Este enfoque proporciona la base metodológica que orienta el análisis presentado en las secciones siguientes.

## 1.1 Evaluación efectiva en la enseñanza

Una evaluación efectiva es necesaria para una enseñanza y un aprendizaje exitosos, ya que se requiere que se reúnan diferentes elementos. En primera instancia, la evaluación debe ser de una forma constructiva y

enfocada en los logros que los estudiantes obtienen. De acuerdo con Harris y McCann (1994), la evaluación debe ser fiable, con fin de asegurar que se mantengan las mismas condiciones para todos los estudiantes. Otro principio fundamental es la validez, ya que debe tenerse claridad sobre el conocimiento y las habilidades evaluadas.

Por otro lado, la practicidad es importante, puesto que las evaluaciones no deben consumir el tiempo de los docentes y estudiantes de forma excesiva; por ello, deben ser prácticas en el sentido de ser algo observable y evaluable. La responsabilidad es otro aspecto que debe considerarse, ya que los docentes han de proporcionar indicaciones claras del progreso a los estudiantes, padres e instituciones. De esta manera, estas características garantizan que la evaluación en el aula sea equitativa, fiable y significativa.

Por su parte, Lázaro Lafuente (1996) destaca como de gran importancia de la validez en la evaluación, pues considera que debe reflejar con precisión el conocimiento y las habilidades que quieren medirse. Además, menciona otros aspectos que también son relevantes, como la transparencia, la viabilidad y la fiabilidad. La transparencia ayuda a que los estudiantes comprendan cómo se les va a calificar; la viabilidad tiene que ver con la facilidad de aplicar y revisar las evaluaciones, así como con el tiempo que esto requiere; la fiabilidad se relaciona con la consistencia de los resultados obtenidos, y la discriminación se refiere a la capacidad de diferenciar entre estudiantes con distintos niveles de desempeño. Todo esto muestra una red de criterios que, en conjunto, definen mejor la competencia de los alumnos y sirven de base para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

En la práctica educativa, evaluar los objetivos de aprendizaje no es algo secundario; más bien, tiende a formar parte de la planeación diaria de la clase. A lo largo del proceso de enseñanzaaprendizaje, los docentes recopilan y analizan evidencias que les ayudan a decidir qué instrumentos de evaluación deben utilizar, ya sean exámenes, ejercicios, proyectos o la observación de las actividades en el aula. No obstante, este trabajo no siempre resulta fácil, pues, en muchas ocasiones, los docentes tienen dificultad de elegir las herramientas más apropiadas o precisas para evaluar el aprendizaje.

## 1.2 La alineación entre la actividad, el objetivo y la evaluación

Las actividades de aprendizaje que realizan los estudiantes en el aula son uno de los aspectos de mayor relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, porque es a través de la realización de estas que se desarrollan las habilidades lingüísticas en el aula, por lo que deben ser seleccionadas con cuidado y plena conciencia de su objetivo. Esto implica tener claridad en los objetivos de aprendizaje para interpretar la evidencia que se produce y valorar si estos objetivos han sido alcanzados. eNyota Learning (2022) indica que "los objetivos de aprendizaje son la meta final de una experiencia de aprendizaje, mientras que las

**A lo largo del proceso de enseñanzaaprendizaje, los docentes recopilan y analizan evidencias que les ayudan a decidir qué instrumentos de evaluación deben utilizar, ya sean exámenes, ejercicios, proyectos o la observación de las actividades en el aula.**




actividades de aprendizaje son los medios a través de los cuales se alcanzan los objetivos. Ambos son interdependientes y deben estar cuidadosamente alineados para asegurar una experiencia de aprendizaje bien diseñada y efectiva" (párr. 21).

Mas allá de la carga cognitiva que las actividades deben tener, también hay actividades que se implementan en clase para la creación de un ambiente relajado, de confianza y seguro, lo cual es esencial para el progreso de los estudiantes. De esta manera, las actividades deben alinearse con objetivos claros que favorezcan el desarrollo de las habilidades lingüísticas, por lo que es fundamental definir cómo se evaluará el éxito del objetivo a través de la actividad, es decir, cómo sabremos que la actividad tuvo un impacto en el aprendizaje. Por tanto, es necesario pensar desde el principio cómo se medirá el logro del objetivo e integrar la evaluación en la planeación de la actividad.

## 1.3 Evaluación del objetivo de aprendizaje de la actividad

Para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes en las actividades de aula, los métodos de evaluación se basan principalmente en estrategias formativas e informales (Samperio Sánchez y Espinosa Loaiza, 2024). A diferencia de las evaluaciones sumativas, que miden el aprendizaje al final de un periodo específico, como una clase o un curso, las evaluaciones formativas se llevan a cabo de una manera continua, lo que permite que los docentes monitoreen el progreso de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Spratt et al. (2011) señalan que este tipo de evaluación no depende de sistemas formales de calificación, sino que se integra a lo largo de las actividades regulares de clase.

Por su parte, Harris y McCann (1994) mencionan que, aunque los docentes frecuentemente usan evaluaciones informales de una manera intuitiva o, incluso, inconsciente, deben llevarse a cabo de forma sistemática, para lo cual es necesario utilizar criterios que estén claramente definidos, como escalas de bandas para evaluar aspectos lingüísticos y no lingüísticos. Del mismo modo, Ketabi y Ketabi (2014) mencionan que las evaluaciones formativas informales deben enfocarse en las habilidades que se evaluarán y basarse en criterios específicos. Estos autores sugieren que las impresiones vagas no aportan una base confiable para la toma decisiones relacionadas con la retroalimentación, las actividades de refuerzo o la identificación de fortalezas y debilidades de los estudiantes. En este mismo marco, Crisnayanti (2021) explica que "la evaluación formativa es una evaluación realizada durante la instrucción para dar a los docentes y estudiantes una idea clara de cómo los niveles de desempeño de los estudiantes se comparan con las metas de enseñanza (objetivos de aprendizaje)" (p. 36). En la misma línea, Nurhayati (2020) destaca que las evaluaciones formativas comprenden todas las acciones que realizan los docentes y los estudiantes, incluida la autoevaluación para recopilar información que mejore las actividades en el aula al proporcionar retroalimentación significativa.

A pesar de la importancia que el uso de métodos de evaluación en el aula representa, todavía no se ha integrado su implementación

en la práctica docente de manera sistemática (Ketabi y Ketabi, 2014; Nurhayati, 2020; Samperio Sánchez y Espinosa Loaiza, 2023). Diferentes estudios han documentado una variedad de métodos de evaluación que ayudan al docente a evaluar el conocimiento de los estudiantes en el aula. Como parte de los métodos propuestos en la literatura, Spratt et al. (2011) describen estrategias, como compartir los objetivos de aprendizaje con los estudiantes, prepararse a fondo para recabar datos sobre el desempeño de los estudiantes, dar retroalimentación oportuna, promover el trabajo en equipo y fomentar el aprendizaje autónomo.

En el mismo sentido, Zainiah et al. (2021) identificaron técnicas de evaluación, como diarios de aprendizaje, observaciones, cuestionarios y autoevaluaciones, mientras Vu (2016) sugiere el uso de informes sobre libros, proyectos, tareas, presentaciones orales y preguntas y respuestas, con el propósito de medir el aprendizaje de los estudiantes y alcanzar los objetivos. De manera complementaria, Zeng y Huang (2021) mencionan otros métodos comunes que pueden ser agregados a la lista, como retroalimentación, cuestionarios, evaluaciones de portafolios, autoevaluaciones y evaluaciones entre compañeros y el uso formativo de pruebas sumativas. Finalmente, Samperio Sánchez y Espinosa Loaiza (2023) encontraron que los docentes frecuentemente evalúan las actividades mediante preguntas a los estudiantes, observación del uso del lenguaje, atención a las actitudes y expresiones, recepción de comentarios, revisión de actividades y repetición de ejercicios similares para valorar el logro del objetivo de aprendizaje. Aunque hay una gran variedad de propuestas disponibles, el reto sigue siendo llevarlas al aula de forma que realmente respondan a las necesidades de los estudiantes.

Entre los métodos y las técnicas de evaluación informal, ESL Teaching (2023) destaca la observación y los registros anecdóticos como componentes significativos. Por un lado, la observación significa notar la dinámica de grupo que existe o se desarrolla entre los estudiantes durante las actividades de clase para registrar sus fortalezas y áreas de mejora. Por otro, los registros anecdóticos o registro de lo que sucede en el aula consiste en mantener un registro detallado del progreso de los estudiantes a través de notas y comentarios breves que el docente anota en el aula. A estos métodos se suman las autoevaluaciones y las evaluaciones entre compañeros, las cuales podrían ser muy útiles, ya que fomentan la autoconciencia y la autorregulación entre los estudiantes, ya que les proporciona retroalimentación valiosa sobre su propio avance.

Spratt et al. (2011) también plantearon diferentes actividades de evaluación informal que pueden ser efectivas. Estos autores sugirieron incluir actividades, como preguntas de opción múltiple, pruebas de cloze, ejercicios de completar espacios en blanco, reordenar oraciones desordenadas, transformaciones de oraciones y preguntas de verdadero/falso, ya que estos ejercicios son fáciles de calificar y pueden proporcionar información clara sobre algunas áreas específicas del conocimiento que tienen los estudiantes. Además, la inclusión de actividades, como entrevistas, revisión de textos, *information gap activities* (actividades para intercambiar información),

**La observación significa notar la dinámica de grupo que existe o se desarrolla entre los estudiantes durante las actividades de clase para registrar sus fortalezas y áreas de mejora.**

escritura guiada y resúmenes ofrecen una visión más completa del conocimiento del idioma de los estudiantes y su capacidad para emplearlo de forma holística, lo que las hace adecuadas para evaluar habilidades productivas. En conjunto, estos métodos muestran lo útil que puede ser la evaluación formativa e informal cuando se aplica con sentido.

Así, la evaluación de una actividad se concentra en formas de evaluación formativa y continua, principalmente con el objetivo de recopilar información sobre el proceso de enseñanzaaprendizaje. Independiente de que los docentes no siempre actúan de inmediato basándose en la evidencia recopilada, hacerlo podría mejorar de forma significativa los procesos de enseñanzaaprendizaje de los estudiantes y las metodologías de enseñanza. Estas acciones pueden implementarse a través de la retroalimentación, la corrección de errores y las prácticas de enseñanza reflexiva. Ur (1991) explicó que la evaluación, la retroalimentación y la corrección son procesos complementarios que, si se implementan correctamente, mejoran el proceso de enseñanzaaprendizaje y conducen a un desarrollo más integral de las competencias lingüísticas de los estudiantes.

## 2. Metodología

Este estudio siguió un enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo, orientado a examinar las prácticas docentes y de evaluación en el aula de inglés mediante observaciones de clase y entrevistas semiestructuradas. Las observaciones fueron realizadas con el propósito de captar las actividades de aprendizaje implementadas, los objetivos establecidos para los aprendizajes y las técnicas o los métodos de evaluación empleados. Las entrevistas semiestructuradas complementaron las observaciones y proporcionaron información más detallada sobre las percepciones que tienen los docentes acerca de la efectividad de sus propios métodos de evaluación y la congruencia con los objetivos de enseñanza.

El trabajo de campo se realizó durante un periodo de 2 semanas, en el semestre 2024-1. Las observaciones se hicieron en clases de inglés de niveles 1-4 de un centro de lenguas, con una duración aproximada de 50 minutos por sesión. Los datos se recabaron mediante notas de campo estructuradas y un formato de observación previamente validado, lo que permitió documentar las actividades, los objetivos declarados y las evidencias observadas. El enfoque de este estudio se centró en comprender cómo los docentes entienden y explican sus prácticas de evaluación sin contrastarlas con ningún modelo prescriptivo.

### 2.1 Observaciones en el aula

Las observaciones de clase se realizaron de forma sistemática, las cuales siguieron un protocolo que permitió registrar las actividades desarrolladas, los objetivos de aprendizaje planteados, los métodos de evaluación utilizados y las evidencias recolectadas durante las clases. Los investigadores adoptaron un rol no participante tomando en cuenta la definición de Smritirekha (2019), lo que permitió que las clases se desarrollaran sin interferencias por parte de los observadores.

Para esta fase del estudio, se diseñó un instrumento específico para recolectar datos, que fue validado previamente por juicio de expertos y mediante una prueba piloto, con el fin de asegurar su fiabilidad y utilidad. El formato de observación incluyó cinco elementos centrales: a) nombre de la actividad desarrollada, b) descripción y procedimiento de la actividad, c) objetivo declarado por el docente, d) evidencia recopilada para la evaluación del aprendizaje y e) método de

evaluación utilizado. Cada apartado permitía registrar información de manera descriptiva, con espacio suficiente para documentar acciones, interacciones y decisiones de evaluación durante la actividad. Esta estructura permitió identificar la relación entre actividad, objetivo y método de evaluación en cada actividad registrada, así como recoger información precisa sobre las actividades del aula y las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes.

## 2.2 Entrevistas semiestructuradas

Para la recolección de datos, se usaron entrevistas semiestructuradas que permitieron indagar aspectos, como las actividades que solicitaban realizar a sus estudiantes, los criterios que empleaban para evaluarlas, la evidencia que recopilaban del aprendizaje y el propósito que atribuían a dichas actividades. La guía de entrevista incorporó preguntas abiertas orientadas a conocer el objetivo de las actividades seleccionadas, la forma de evaluación utilizada y que los docentes interpretaran la evidencia recogida. Estos ejes temáticos se elaboraron con base en la literatura sobre evaluación formativa, alineación entre objetivos y actividades, así como toma de decisiones pedagógicas (Chatterjee y Corral, 2017; Harris y McCann, 1994; Spratt et al., 2011). Esto permitió estructurar una guía coherente con el enfoque del estudio. Según Magaldi y Berler (2020), este tipo de entrevista resulta útil para identificar aspectos de la enseñanza que no son fácilmente observables y para permitir una comprensión más completa de las dinámicas del aula. Además, como menciona Belina (2023), las entrevistas semiestructuradas dan la flexibilidad necesaria para tratar temas complejos de manera abierta y adaptada al flujo de la conversación. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 30 a 40 minutos y fueron grabadas con autorización de los participantes y transcritas de manera literal para su análisis.

Para el análisis, se siguió un proceso de codificación inicial y axial. En la primera fase, se identificaron oraciones o frases de significado relacionadas con actividades, criterios de evaluación y evidencias de aprendizaje. Después de varias lecturas y discusiones entre los investigadores, estos fragmentos se agruparon en categorías emergentes que permitieron identificar patrones y regularidades. El proceso de análisis fue iterativo y se contrastó constantemente con los datos para asegurar una coherencia interna. Del proceso de codificación surgieron cinco categorías analíticas: a) corrección de trabajos, b) monitoreo, c) observación, d) cuestionamiento y e) evaluación grupal. Su identificación permitió organizar y estructurar los resultados presentados en este artículo.

Aunque la guía completa de entrevista incluía varios ejes temáticos relacionados con el estudio mayor, se analizaron solo las preguntas vinculadas con los métodos que utilizan los docentes para evaluar si las actividades cumplen los objetivos de aprendizaje. Este eje temático estuvo conformado por un conjunto de preguntas abiertas que exploraban las acciones realizadas para



determinar si una actividad funcionó, los tipos de evidencia que revisaban y las dificultades enfrentadas al evaluar actividades en distintos niveles.

En total, el eje analizado incluyó entre 6 y 8 preguntas orientadas a tres aspectos: a) la descripción de las actividades seleccionadas por el docente, b) los criterios y las evidencias utilizados para evaluar si dichas actividades cumplían los objetivos de aprendizaje y c) los retos que enfrentan al evaluar actividades en distintos niveles. Estas preguntas proporcionaron la base analítica de este estudio.

## 2.3 Participantes

La muestra incluyó a siete docentes de inglés del 1 al 4 nivel de un centro de lenguas ubicado en el noroeste de México. Los cursos observados correspondían a los niveles básicos e intermedios. El centro de lenguas atiende a una población diversa que incluye estudiantes, trabajadores y adultos de distintos perfiles, por lo que las clases no se enmarcan en un nivel educativo único, sino en un esquema abierto de formación lingüística. Los docentes observados tenían entre 1 y 15 años de experiencia y contaban con formación en enseñanza de lenguas o licenciaturas afines; cuatro eran hombres y tres mujeres.

Para asegurar la confidencialidad de los datos de los participantes, se implementó un sistema de codificación que asignó a cada docente, según el nivel que impartía, el número del grupo y el género. Con el fin de dar mayor claridad al lector sobre el perfil de quienes participaron en el estudio, se presenta la tabla 1 que resume información esencial de cada docente, lo cual permite interpretar con mayor precisión las referencias codificadas usadas posteriormente en los resultados.

## 2.4 Procedimiento de recogida y análisis de datos

La información se obtuvo a partir de las entrevistas transcritas y de las notas de campo de las observaciones de clase, que se organizó siguiendo un proceso de codificación inicial y axial. Primero, se identificaron fragmentos relacionados con la evaluación de las actividades y la evidencia que los docentes utilizan para determinar si estas cumplen su propósito. Posteriormente, estos fragmentos se agruparon y refinaron para establecer categorías analíticas consistentes con los patrones observados en los datos.

Este procedimiento permitió definir cinco categorías vinculadas con las acciones que los docentes realizan al evaluar las actividades. El análisis se centró en la interpretación de patrones cualitativos en el grupo de participantes, sin pretender generalizar los hallazgos a otras poblaciones.

**Tabla 1.** *Datos descriptivos de los participantes*

| Código | Nivel impartido | Género | Experiencia | Formación |
|---|---|---|---|---|
| 1_2F | Nivel 1 | Mujer | 2 años | Licenciatura en lenguas |
| 1_1M | Nivel 2 | Hombre | 8 años | Licenciatura en idiomas |
| 1_3F | Nivel 3 | Mujer | 2 años | Licenciatura en lenguas |
| 1_4F | Nivel 4 | Mujer | 1 año | Licenciatura en lenguas |
| 2_1M | Nivel 1 | Hombre | 2 años | Licenciatura en idiomas |
| 2_3M | Nivel 3 | Hombre | 15 años | Licenciatura en idiomas |
| 2_4M | Nivel 4 | Hombre | 8 años | Licenciatura en idiomas |

Fuente: elaboración propia.

# 3. Resultados y discusión

## 3.1 Métodos de evaluación de los objetivos de aprendizaje en las actividades del aula

El propósito del estudio no es contrastar las prácticas con un modelo ideal, sino describir cómo los docentes conciben y aplican la evaluación en las actividades que diseñan en su práctica cotidiana. Los datos obtenidos de las entrevistas y observaciones en el aula mostraron que los docentes emplean una variedad de métodos de evaluación para evaluar el objetivo de aprendizaje en las actividades del aula. Entre los métodos más comunes, se encuentran la corrección de trabajos, el monitoreo, la observación, el cuestionamiento y la evaluación en grupo o clase completa. Sin embargo, los hallazgos sugieren que los docentes tienden a centrarse en la finalización de la tarea y en la verificación de respuestas, según lo expresado en las entrevistas y observado en el aula, lo que podría indicar que la retroalimentación suele ocupar un lugar menos central en sus prácticas evaluativas.

Lo anterior guarda relación con lo que señalan Harris y McCann (1994), quienes mencionan que la evaluación puede ir más allá de solo verificar respuestas correctas, aspecto que, según los autores, favorece procesos evaluativos más completos. Del mismo modo, Ketabi y Ketabi (2014) indican que la retroalimentación precisa es necesaria para que la evaluación cumpla con su función formativa. Estas tendencias se identificaron tanto en las notas de campo como en los comentarios recurrentes de los docentes durante las entrevistas. La tabla 2 muestra la descripción

**Tabla 2.** *Categorías de evaluación, métodos y frecuencia de uso*

| Categoría de evaluación | Descripción | Método utilizado | Frecuencia de uso |
|---|---|---|---|
| Corrección/ calificación trabajos | Revisar las tareas de los de estudiantes para verificar la corrección y asegurar la finalización de la tarea. | Calificación de ejercicios, recolección de respuestas correctas, responder ejercicios y revisar el trabajo de los estudiantes. | Alta |
| Monitoreo | Realizar un seguimiento del progreso de los estudiantes durante la actividad, en general, a través de observaciones informales y retroalimentación continua. | Circular por el aula para evaluar el rendimiento en la actividad, monitorear la participación y el uso del idioma en la práctica, echar un vistazo al trabajo de los estudiantes, monitorizar la efectividad de la actividad, su propósito y su desarrollo. | Alta |
| Observación | Prestar atención a las actitudes, las reacciones y los comportamientos de los estudiantes en el aula. | Anotar el lenguaje corporal, observar las interacciones de los estudiantes, las reacciones faciales, el disfrute de la actividad y la participación. | Baja |
| Cuestionamiento (preguntas) | Usar preguntas para evaluar la comprensión y promover la interacción de los estudiantes. | Preguntas abiertas, evocar conocimiento previo, verificación de conceptos y solicitar participación de los estudiantes. | Alta |
| Evaluación en clase/grupo completo | Evaluar a los estudiantes colectivamente a través de correcciones públicas y colaboración entre compañeros. | Corrección grupal de ejercicios y escribir respuestas en la pizarra. | Moderada |

Nota: no se pretende establecer criterios de calidad, sino sintetizar patrones observados en los datos.
Fuente: elaboración propia.

de las categorías y ejemplos de los métodos de evaluación más comunes identificados en los datos, además de la frecuencia con la que ocurren.

A continuación, estos hallazgos se analizan en detalle, desarrollando cada uno de estos métodos e incorporando ejemplos de prácticas observadas en el aula y fragmentos textuales de las entrevistas con los docentes.

### 3.2 Corrección de trabajos/tareas

De los análisis se identificó que el método de evaluación más mencionado en las entrevistas fue la corrección de trabajos o tareas, entendiendo por corregir asignar una calificación numérica según los aciertos en un ejercicio. En este contexto, la corrección funciona principalmente como un mecanismo para verificar si se alcanzan los objetivos previstos; sin embargo, en la práctica, los docentes suelen enfocarse en comprobar que el estudiante terminó la tarea, lo cual, según las entrevistas, no siempre se acompaña de comentarios detallados sobre el desempeño. Esto concuerda con la idea de Spratt et al. (2011), quienes indican que las prácticas formativas pueden incorporarse de manera continua como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por ejemplo, la docente 1_2F señaló que revisa con regularidad los trabajos y, a partir de ello, "nota" aprendizaje; no obstante, reconoció que a veces solo les echa un vistazo y no profundiza, lo que, en palabras de la docente, refleja un uso principalmente centrado en la comprobación de tareas. De modo similar, el docente 1_1M evalúa pidiendo a los estudiantes que completen ejercicios (como los del libro de texto), pues considera que los preparan para los exámenes, así como reportó que asignar ejercicios después de explicar un tema le sirve para decidir si pueden resolverlos por sí mismos. La docente 1_4F subrayó la importancia de evaluar los ejercicios para asegurar que se realicen correctamente. El docente 2_4M indicó que corregir ejercicios de gramática es la vía más común para valorar el aprendizaje. En las observaciones de clase, esta corrección de ejercicios apareció como práctica extendida. En síntesis, se usa como indicador de rendimiento, aunque pocas veces se acompaña de comentarios formativos, según se observó.

**Los docentes suelen enfocarse en comprobar que el estudiante terminó la tarea, lo cual, según las entrevistas, no siempre se acompaña de comentarios detallados sobre el desempeño.**

### 3.3 Monitoreo

El monitoreo fue otro enfoque frecuente para dar seguimiento al avance de las actividades: los docentes verificaban que los estudiantes progresaran en las tareas asignadas (p. ej., 1_2F, 1_3F, 2_1M, 2_4M). Al mismo tiempo, el monitoreo incluyó revisar el uso del lenguaje: producción oral y escrita, empleo de vocabulario y pronunciación (2_1M, 2_3M, 2_4M, 1_4F). También se observó el seguimiento de la participación. Por ejemplo, el docente 2_1M atendía al nivel de involucramiento, mientras la docente 1_4F aprovechaba para detectar y corregir errores. Como resumió uno de los participantes: "Pues, monitoreando las clases que tenía" (2_1M, entrevista). Este hallazgo concuerda con lo evidenciado por Nurhayati (2020), quien indica que la evaluación formativa puede incluir acciones, como el seguimiento y la retroalimentación, las cuales suelen plantearse como procesos continuos.

De la misma forma, el hallazgo coincide con Spratt et al. (2011), quienes plantean que el monitoreo puede ser una vía relevante para integrar la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 3.4 Observación

A diferencia del monitoreo, la observación dirige la atención a aspectos, como actitudes, respuestas emocionales, reacciones no verbales, gestos y comprensión general. A través de esta forma de evaluación, los docentes identificaron señales que les ayudaron a valorar la motivación y el entendimiento. El análisis indica que observar reacciones de los estudiantes ofrece al docente información sobre la participación, disfrute, interacción y bienestar emocional durante la clase. Por ejemplo, la docente 1_2F y el docente 2_3M afirmaron observar cómo los estudiantes responden a las tareas para identificar si se sienten cómodos y motivados. Como expresó la docente 1_2F: "Yo observo cómo reaccionan; si están cómodos, si participan" (1_2F, entrevista). De manera similar, el docente 2_3M comentó: "Veo si están entendiendo por sus expresiones, si están siguiendo la actividad" (2_3M, entrevista). El docente 2_1M añadió que mirar el ambiente del aula le ayuda a comprender la dinámica grupal y, con ello, a manejar mejor las actividades.

Ahora bien, aunque esta observación aporta información relevante, según lo observado, no siempre se registró de manera sistemática ni se vinculó explícitamente a la retroalimentación, sino que más bien se utilizó como insumo para ajustes posteriores en la enseñanza, aunque estos no formaron parte del análisis en este estudio. ESL Teaching (2023) señala que la observación puede considerarse un método común en la evaluación informal. Asimismo, Ur (1991) describe la observación, la retroalimentación y la corrección como procesos que suelen presentarse de manera complementaria en el aula, lo que coincide parcialmente con lo documentado en este estudio.

## 3.5 Cuestionamiento en clase (preguntas)

En las observaciones, el cuestionamiento apareció como un recurso frecuente a fin de evaluar el progreso en las actividades. Se usó para hacer preguntas estratégicas que ayudaran a reflexionar, comprobar la comprensión o simplemente mantener la participación. Ejemplos de esto fueron preguntas como "¿Qué vimos en la clase anterior?" o "¿Cuál es el auxiliar que se usa aquí?". Docentes como 2_1M, 1_4F, 2_3M y 2_4M pedían respuestas en voz alta para involucrar al grupo; 2_4M, incluso, ofreció puntos extra como incentivo. La docente 1_2F anotaba las respuestas en el pizarrón para que todos participaran. Estas acciones muestran cómo el cuestionamiento se utilizaba para activar conocimientos previos y mantener la atención de los estudiantes durante las actividades.

También se observaron preguntas abiertas y cerradas con fines distintos. El docente 1_1M hacía preguntas de gramática para verificar comprensión, mientras 2_1M usaba preguntas rápidas como "¿Se dice *does* o *do* aquí?" o "¿Quién me puede dar la respuesta más rápido?" para motivar la participación. Hubo también preguntas abiertas como "¿Qué saben de este tema?", útiles para recuperar lo que los estudiantes ya conocían. En uno de los casos, estas preguntas se dirigían a aspectos personales del estudiante, como comentó 1_1M: "Claro, les preguntó sobre sus hábitos". En conjunto, estas prácticas muestran variaciones en su uso, algunas orientadas a revisar aspectos puntuales y otras a recuperar ideas más amplias de los estudiantes.

Como se describió, el cuestionamiento es una práctica frecuente en clase. Los hallazgos mostraron que los docentes usan las

preguntas como una herramienta constante para evaluar el aprendizaje y la participación de los estudiantes, cuya realización tuvo distintas funciones, como comprobar la comprensión, explorar ideas y razonamientos y fomentar la participación. Las preguntas abiertas permitieron explorar el conocimiento de los estudiantes, mientras las de verificación de conceptos se usaron para valorar el recuerdo y la comprensión.

Spratt et al. (2011) señalan que las preguntas que realiza el docente en clase pueden funcionar como un recurso de evaluación inmediata, que ayudan a identificar vacíos de conocimiento sin necesidad de instrumentos más complejos. Por tanto, la flexibilidad de este método lo hace un recurso frecuente en la dinámica del aula.

Ahora bien, los hallazgos del estudio mostraron algunas limitaciones en la forma en que se implementa el uso de las preguntas en clase. Uno de los patrones observados con mayor regularidad identificados en las observaciones de clase es que los docentes evalúan el conocimiento o la comprensión a partir de las pocas respuestas que recibieron de un pequeño grupo de estudiantes. Esto puede limitar la interpretación del nivel de comprensión general de la clase, práctica que puede ocultar las diferencias de aprendizaje entre los estudiantes que no participan, lo que puede dejar sin registro algunas de las contribuciones de quienes participan menos.

Un ejemplo claro de esto se observó en las clases de los docentes 1_1M y 2_1M, en las que, aunque el cuestionamiento fue utilizado como una estrategia para evaluar la efectividad de las actividades, solo 2 de 14 y 5 de 10 estudiantes respondieron a las preguntas planteadas. El supuesto de que todos los estudiantes comprenden el contenido basándose en las respuestas de unos pocos puede dificultar la identificación de algunas necesidades de aprendizaje. En este sentido, Harris y McCann (1994) advierten que basar la evaluación solo en un grupo reducido de estudiantes compromete la fiabilidad de los resultados.

Es necesario señalar que el ambiente en el aula influye de forma significativa en la efectividad del cuestionamiento y las respuestas que se obtienen de los estudiantes. Los estudiantes pueden no responder, ya sea por falta de confianza o por temor a cometer errores frente a sus compañeros. Los datos muestran que estos factores inciden directamente en su participación, es decir, los datos permiten considerar estrategias de cuestionamiento que podrían fomentar una participación más equilibrada, lo que potencialmente ampliaría la participación de más estudiantes durante las actividades. Un enfoque de este tipo proporcionaría al docente una evidencia más representativa de la comprensión general de todos los estudiantes en clase, evitando excluir a aquellos que participan menos en clase por diversas razones. No obstante, la implementación de estas técnicas se volvería una tarea a monitorear que requiere un esfuerzo más complejo.

En resumen, el cuestionamiento o la realización de preguntas se emplea como un recurso que permite evaluar el aprendizaje, promover el pensamiento crítico y fomentar la participación en clase de los estudiantes; sin embargo, los hallazgos demuestran que su efectividad puede depender, en gran medida, de cómo se implementa. Con el fin de aprovechar los beneficios que este método de evaluación ofrece, los datos sugieren que las estrategias que involucren a un mayor número de estudiantes podrían ampliar la evidencia disponible para el análisis y utilizarla para mejorar sus prácticas pedagógicas. Crisnayanti (2021) menciona que, cuando los docentes se apoyan en preguntas bien fundamentadas y estructuradas, puede obtenerse una visión más amplia y clara sobre cómo el desempeño de los estudiantes se compara con los objetivos de aprendizaje para ajustar sus actividades y

estrategias de una manera más precisa. Por ello, con el propósito de crear actividades de aprendizaje efectivas para los estudiantes, los datos sugieren que una selección más razonada de los métodos de evaluación puede influir en la información que los docentes obtienen sobre el aprendizaje. Un enfoque intencionado hacia el uso de la observación y el cuestionamiento puede transformar la evaluación en una herramienta poderosa para mejorar la enseñanza y promover un aprendizaje más significativo en todos los estudiantes.

## 3.6 Evaluaciones de clase completa y entre pares

Algunos docentes comentaron que evaluaban el grupo en conjunto para revisar los objetivos de la clase. Una de las formas más comunes fue corregir un ejercicio frente a todos y otra pedir a los estudiantes que trabajaran por pares para comparar sus respuestas y después discutirlas en colectivo. 2_4M describió este procedimiento de la siguiente manera: "Ellos hacen la actividad individual, la revisan con otras personas". El docente 2_4M explicó en la entrevista que solía organizar una discusión grupal que servía para revisar aspectos puntuales identificados durante la actividad. Durante las observaciones, se identificaron reacciones de incomodidad en estudiantes en más de un grupo frente a la corrección pública. Esta reacción sugiere que estas prácticas pueden influir en la participación y en la comodidad de algunos estudiantes, lo cual abre la posibilidad de explorar alternativas en estudios futuros.

## 3.7 Variaciones entre la práctica declarada y la práctica observada

Las observaciones en el aula coincidieron con los hallazgos de las entrevistas. Los descubrimientos confirmaron que los métodos que más se usan en el aula fueron la corrección



de tareas o ejercicios, la supervisión y las preguntas. Sin embargo, pudieron identificarse diferencias entre lo que los docentes reportaron y sus prácticas reales. Un ejemplo de ello es la docente 2_3M, quien solicitaba a los estudiantes que leyeran en voz alta para mejorar la pronunciación. La docente declaró como objetivo de la actividad mejorar la pronunciación, pero no la corregía. En cambio, valoraba que el estudiante dijera la frase completa, aunque tuviera errores en pronunciación o entonación, procedimiento que revela un enfoque pedagógico que no siempre resulta consistente y que podría limitar el tipo de aprendizaje que pretendía promoverse.

Lo anterior coincide con lo que Ur (1991) señala en el sentido que la retroalimentación puede ir más allá de la sola corrección mecánica para apoyar un desarrollo más completo de las competencias lingüísticas, así como lo que plantea Crisnayanti (2021) sobre la importancia de que la evaluación formativa muestre al estudiante su avance en relación con los objetivos de aprendizaje. Aunque los docentes aplican métodos de evaluación comunes, estos no siempre se usaron de una manera que, según se observó, aportara información suficiente sobre el aprendizaje en relación con los objetivos.

Este enfoque limitado también se reflejó en el monitoreo constante que los docentes realizaban en el aula. Un ejemplo de ello son

**La retroalimentación que los docentes daban en tiempo real se centraba, según lo observado, en correcciones principalmente superficiales, lo que podría reducir el potencial de la evaluación para favorecer aprendizajes más profundos.**

los docentes 2_1M y 2_4M, que verificaban frecuentemente la participación de los estudiantes para constatar que estos trabajaran en actividades y discusiones, mientras 1_4F supervisaba la producción oral con énfasis en la pronunciación y comprensión. Sin embargo, estas prácticas garantizaban solo que las tareas se completaran sin asegurar que los estudiantes comprendieran el contenido.

La retroalimentación que los docentes daban en tiempo real se centraba, según lo observado, en correcciones principalmente superficiales, lo que podría reducir el potencial de la evaluación para favorecer aprendizajes más profundos. Spratt et al. (2011) señalan que la evaluación formativa debe estar integrada de manera sistemática a las actividades y no limitarse a la simple verificación de resultados.

Algunos docentes también mencionaron observar señales no verbales para evaluar la comprensión y motivación. Por ejemplo, la docente 1_2F y el docente 2_3M indicaron que ponían atención a gestos y expresiones faciales para conocer el estado emocional y cognitivo de los estudiantes, pero estas no siempre se acompañaban de retroalimentación. Es decir, aunque los docentes observaban gestos y expresiones faciales (señales no verbales), esa información no se traducía en una acción a realizar en la clase, como dar retroalimentación, ajustar la actividad o intervenir de algún modo. Según ESL Teaching (2023), la observación y los registros anecdóticos pueden ser valiosos cuando se documentan y se integran de manera explícita en la retroalimentación.

### 3.8 Aspectos operativos de la evaluación en las actividades de aula

La evaluación de las actividades de aprendizaje busca comprobar que los objetivos establecidos previamente se alcancen. Con este proceso, los docentes pueden ajustar sus estrategias de enseñanza y mejorar los resultados de los estudiantes. Los docentes evalúan si los alumnos están aprendiendo lo esperado al observar lo que hacen y cómo lo hacen, lo que les permite reconocer las áreas en las que los estudiantes son más competentes y aquellas en las que requieren más apoyo, información con la que el docente adapta su enseñanza para ofrecer una ayuda más precisa. En la práctica, el enfoque más común es monitorear con frecuencia la corrección y la finalización de los trabajos. De esa manera, el docente busca obtener indicios de que los estudiantes comprenden y utilizan el material; según lo observado, este método se emplea tanto en procesos formativos como sumativos.

Las revisiones frecuentes permiten dar seguimiento al progreso de los estudiantes durante la actividad, pero su valor depende del tipo de evaluación y de cómo se aplique. En la evaluación formativa, resultan útiles porque ayudan a identificar áreas de oportunidad y dar retroalimentación que oriente el aprendizaje. En la evaluación sumativa, sirven para verificar si los objetivos se alcanzaron, aunque no siempre favorecen una comprensión más profunda. Cuando la revisión se hace sin retroalimentación, su potencial formativo se reduce de manera importante

(Nurhayati, 2020). Un ejemplo es la docente 1_3F, quien diseñó una actividad para repasar temas gramaticales; al terminar, se centró solo en recoger los ejercicios y no dio retroalimentación inmediata. Aunque la actividad tenía la intención de apoyar la comprensión, la ausencia de revisión inmediata redujo las oportunidades de retroalimentación en ese momento.

Corregir trabajos de forma continua ayuda a dar seguimiento al progreso, pero también presenta limitaciones. Este proceso puede consumir mucho tiempo para los docentes y dejarles menos tiempo para realizar otras actividades de aprendizaje que pudieran ser esenciales. Para ilustrar, uno de los docentes comentó: "Si fue efectivo, será difícil evaluar" (2_3M, entrevista). Harris y McCann (1994) resaltan que la practicidad es un principio necesario en la evaluación, ya que de otro modo esta se vuelve poco llevadera para los docentes y estudiantes.

En algunos casos, la atención centrada en la corrección y la calificación puede generar tensión en ciertos estudiantes y afectar la manera en que participan en las actividades. Si no se les da retroalimentación precisa, la corrección puede llegar a transformarse en un ejercicio centrado solo en acabar las actividades, en lugar de promover una comprensión del objetivo de aprendizaje de la propia actividad. Esto muestra que, en la práctica docente, suele buscarse un equilibrio entre la corrección de trabajos y la retroalimentación que se ofrece a los estudiantes.

### 3.9 Dinámicas de seguimiento durante el desarrollo de actividades

El monitoreo es un método que los docentes utilizan de forma frecuente para evaluar el desarrollo de las actividades y, con ello, valorar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. En la práctica, el monitoreo ocurre cuando el docente camina por el aula para observar de cerca lo que hacen los estudiantes o cuando permanece en su asiento y sigue el progreso general del grupo. En ambos casos, se pone atención en la manera en que los alumnos realizan las tareas, el uso que hacen del lenguaje y el nivel de avance que muestran. Aunque la forma de aplicar este método puede ser más o menos intrusiva, es decir, con mayor o menor involucramiento del docente, su objetivo es identificar procesos cognitivos relacionados con la comprensión y el desarrollo de habilidades lingüísticas.

El monitoreo también busca generar información en tiempo real que permita al docente ofrecer retroalimentación inmediata, ya sea a través de correcciones específicas o de ajustes en la dinámica de la actividad. De esta manera, el monitoreo no solo se centra en identificar errores, sino que también ofrece una perspectiva más amplia sobre la relación de los estudiantes con las actividades y cómo participan en ellas.

Esta evidencia puede dar dirección a las decisiones del docente y ayudar a mejorar la experiencia de aprendizaje (Cotton, 1988). Spratt et al. (2011) destacan que, cuando el monitoreo se integra de una forma sistemática, puede convertirse en un elemento central de la evaluación formativa. Sin embargo, a pesar de sus beneficios, no

**El monitoreo es un método que los docentes utilizan de forma frecuente para evaluar el desarrollo de las actividades y, con ello, valorar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.**



siempre se acompaña de objetivos claros ni de un seguimiento definido, lo que limita el progreso de los estudiantes.

Una de las funciones más importantes del monitoreo es recabar evidencia para la evaluación formativa. Gracias a la observación y a la interacción en tiempo real, los docentes pueden identificar problemas durante la actividad sin esperar a que llegue el momento de una evaluación sumativa. Esto permite intervenir inmediatamente cuando surgen las dificultades y, en consecuencia, crear un entorno de aprendizaje más dinámico y productivo. En las entrevistas, varios participantes señalaron que observar de cerca las respuestas de los estudiantes les da la posibilidad de ajustar sus estrategias cuando los objetivos no se alcanzan. Para ilustrar, la docente 1_3F comentó que, mientras monitorea, toma notas escritas y mentales sobre lo que observa. Añadió que, cuando identifica un problema en ese proceso, modifica su enfoque en las clases siguientes para atender de mejor manera a las dificultades detectadas. Este testimonio refuerza la idea de que el monitoreo permite tomar decisiones informadas, aunque, en este caso, la intervención ocurre en clases posteriores.

Los hallazgos también muestran que el monitoreo presenta ciertos retos. Uno de los más frecuentes es la dificultad para equilibrar esta práctica con otras actividades de enseñanza, lo que hace que sea complejo dar un seguimiento detallado al rendimiento de todos los estudiantes en una misma clase. Aunque el monitoreo ofrece la ventaja de proporcionar retroalimentación inmediata a los estudiantes y ajustar de manera continua las estrategias de enseñanza, también demanda un nivel de atención constante que resulta difícil de sostener en grupos numerosos (Hadi y Arante, 2015). En este sentido, los docentes reconocieron que el esfuerzo por atender a cada estudiante puede convertirse en una carga extra que incrementa no solo el volumen de trabajo, sino también el estrés. Además, mantener el mismo nivel de apoyo para todos los estudiantes requiere una energía que, en muchos casos, sobrepasa las posibilidades reales del docente en el aula.

A pesar de estas limitaciones, el monitoreo continúa siendo un recurso de gran valor. Su uso permite que los docentes tengan una mayor visión de las necesidades y de los progresos reales de sus estudiantes. Asimismo, contribuye a crear un ambiente de aprendizaje más colaborativo entre el docente y los estudiantes, ya que los alumnos perciben una mayor presencia del docente como un acompañamiento constante.

Esta percepción de apoyo les da seguridad a los estudiantes y los motiva a interactuar con más entusiasmo y confianza. De este modo, el monitoreo se percibe como una conexión entre la evaluación y la enseñanza que fortalece la relación entre el docente y el estudiante, así como abre espacios para un aprendizaje más activo y participativo.

## 3.10 Indicadores afectivos presentes durante el trabajo en clase

En algunos casos, los docentes utilizan la observación no siempre de forma consciente como una herramienta para evaluar aspectos no cognitivos del rendimiento de

los estudiantes, tales como el compromiso, la motivación, la participación o las respuestas emocionales. A pesar de que tanto el monitoreo como la observación tienen el propósito de mejorar las prácticas docentes, estas se diferencian en su enfoque y en los resultados que producen. Por un lado, el monitoreo suele emplearse para ofrecer retroalimentación inmediata y corrección para asegurar que los estudiantes permanezcan en el camino correcto. Por otro, la observación provee una visión más amplia de cómo los estudiantes interactúan con el ambiente de aprendizaje y de sus respuestas afectivas ante las actividades.

Mediante la observación, los docentes ponen atención a señales que reflejan las actitudes y emociones que los estudiantes están experimentando en el aula, por ejemplo, el lenguaje corporal, las expresiones faciales y los niveles de entusiasmo o frustración al realizar las actividades. Estas observaciones pueden dar indicios sobre la motivación, el disfrute y la participación de los estudiantes, lo que proporciona percepciones sobre cómo experimentan la lección, más allá de los objetivos de aprendizaje explícitos y medibles. Un ejemplo de ello lo explica la participante 1_2F, quien describe cómo determina si la actividad ha cumplido su objetivo. Ella señala que puede saber, por medio de las expresiones faciales de sus estudiantes, si comprenden el material, incluso, sin necesidad de que hagan preguntas. Como ella misma lo expresó: "Sus caras, sus reacciones, lo dicen, dicen bastante" (1_2F, entrevista); sin embargo, esta tendencia común entre los docentes de medir el éxito de la actividad basándose principalmente en estas reacciones no cognitivas puede llevar al docente a interpretar de manera incorrecta que un alto nivel de participación se traduce de forma automática en aprendizaje cognitivo. Ur (1991) advierte que la observación por sí sola no puede garantizar evidencias reales de aprendizaje si esta no se acompaña de una retroalimentación y corrección que profundicen los aspectos cognitivos.

Este enfoque puede plantear importantes desafíos. Aunque el compromiso y la motivación son elementos esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estas no son una garantía de que los estudiantes estén alcanzando los objetivos de aprendizaje de una actividad, ni de la lección. Por ejemplo, una actividad que resulte divertida podría generar mayor participación, pero no necesariamente significa una contribución al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, ni a la adquisición de conocimientos o al desarrollo de la competencia lingüística que los estudiantes necesitan para involucrarse plenamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que sugiere que valorar el logro de una actividad solo desde los aspectos afectivos puede resultar limitado. De esta manera, sería conveniente que las actividades se alinearan con los objetivos de aprendizaje para los que fueron seleccionadas, y no solo con la participación visible de los estudiantes.

Por último, integrar una observación organizada, documentada y sistemática en el ciclo de monitoreo permitiría convertir lo observado en ajustes específicos en la enseñanza y proporcionar ayuda oportuna. Mientras el monitoreo mantiene a los estudiantes

**Una actividad que resulte divertida podría generar mayor participación, pero no necesariamente significa una contribución al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, ni a la adquisición de conocimientos.**

enfocados en los objetivos de las actividades que se establecieron, la observación señala los aspectos emocionales y motivacionales, así como los patrones de participación a lo largo de la clase. No obstante, para que su impacto sea duradero, una observación registrada de forma organizada podría facilitar que lo observado se incorpore a la reflexión docente. De este modo, no solo registran lo que recuerdan, sino que lo incorporan a sus rutinas de reflexión y usan esta evidencia para ajustar sus estrategias de enseñanza, y así se atienden a las dimensiones cognitivas y no cognitivas, al mismo tiempo que se fortalecen los resultados de aprendizaje.

## 4. Conclusiones

Los hallazgos sugieren que existe una falta de alineación entre los objetivos de aprendizaje, las actividades y los métodos de evaluación, desconexión que podría limitar la obtención de evidencia clara sobre el aprendizaje alcanzado en las actividades. Por ello, los hallazgos muestran que las prácticas evaluativas observadas no siempre permiten generar evidencia suficiente sobre el aprendizaje.

Además, se encontró que hay métodos de evaluación usados por los docentes que son principalmente de carácter informal y, en algunos casos, estos se centran en la verificación de tareas concluidas más que en ofrecer retroalimentación formativa. El monitoreo y la observación, aunque frecuentes, pueden carecer de una sistematización adecuada y no siempre se integran como oportunidades para guiar el aprendizaje de manera más constructiva. De igual modo, el uso de preguntas abiertas o de verificación suele recaer en un grupo reducido de estudiantes, lo que restringe la representatividad de la evaluación.

Finalmente, aunque los resultados no son generalizables por el tamaño de la muestra, estos hallazgos invitan a reflexionar sobre las prácticas de evaluación en el aula de inglés. La forma en que se relacionan los objetivos, las actividades y los métodos, así como las maneras en que se brinda retroalimentación, muestra dinámicas que pueden ser analizadas en detalle para comprender cómo influyen en el aprendizaje de los estudiantes.

## Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

## Conflicto de intereses

El autor declara que no tiene conflicto de intereses.

## Implicaciones éticas

Este estudio se realizó considerando los principios éticos de la investigación. La participación de los docentes fue voluntaria y ellos otorgaron el permiso tanto para observar sus clases como para ser entrevistados. Se garantizó la seguridad y confidencialidad de sus datos. Asimismo, se les aseguró su anonimato en todo momento. Se procuró que los resultados no reflejaran ningún tipo de sesgo por parte de los investigadores hacia los datos recabados.

## Contribución de autores

Esta investigación fue realizada por un único autor. Concepción y diseño del estudio, recolección y análisis de datos, desarrollo de la metodología, redacción del manuscrito y revisión y aprobación de la versión final: el autor.

## Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

Durante la preparación de este manuscrito, se utilizó ChatGPT (OpenAI) exclusivamente para revisión lingüística y ajustes de estilo académico. Tras su uso, el autor revisó y editó manualmente todo el contenido y asume la responsabilidad íntegra del texto.

## Referencias


Belina, A. (2023). Semi-structured interviewing as a tool for understanding informal civil society. *Voluntary Sector Review*, *14*(2), 1-17. https://doi.org/10.1332/204080522X16454629995872

Chatterjee, D. y Corral, J. (2017). How to write well-defined learning objectives. *Journal of Education in Perioperative Medicine (JEPM)*, *19*(4), E610. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5944406/

Cotton, K. (1988). Classroom questioning. *School Improvement Research Series*, *5*, 1-22. https://educationnorthwest.org/sites/default/files/ClassroomQuestioning.pdf

Crisnayanti, N. (2021). The use of formative assessment toward EFL students to efficacy in learning English. *Journal of English Language Learning (JELL)*, *5*(1), 33-40. https://doi.org/10.31949/jell.v5i1.3121

eNyota Learning. (2022, 21 de septiembre). *Learning objectives vs. learning activities: Understanding the key components of instructional design*. https://enyotalearning.com/blog/learning-objectivesand-learning-activities/

ESL Teaching. (2023, 8 de abril). *Mastering the art of assessment: Techniques and methods for evaluating English language learners*. https://www.linkedin.com/pulse/mastering-art-assessmenttechniques-methods-evaluating-1c/

Hadi, M. J. y Arante, L. T. (2015). *Barriers in teaching English in large classes: Voice of an Indonesian English language teacher*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582906.pdf Harris, M. y MacCann, P. (1994). *Assessment*. Macmillan.

Ketabi, S. y Ketabi, S. (2014). Classroom and formative assessment in second/foreign language teaching and learning. *Theory & Practice in Language Studies (TPLS)*, *4*(2). https://doi.org/10.4304/tpls.4.2.435-440

Lázaro Lafuente, L. A. (1996). *Introduction to language assessment*. Universidad de Alcalá. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/6916/Introduction%20Language. pdf?sequence=1&isAllowed=y

Magaldi, D. y Berler, M. (2020). Semi-structured interviews. En V. Zeigler-Hill y T. K. Shackelford (eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 4825-4830). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_857

Nurhayati, A. (2020). The implementation of formative assessment in EFL writing. *Journal of Language Teaching*, *5*(3), 126-137. https://doi.org/10.32332/pedagogy.v8i2.2263

Samperio Sánchez, N. y Espinosa Loaiza, M. (2023). The learning outcomes in classroom activities in EFL teaching. *Research, Society and Development*, *12*(13), e129121344427. https://doi.org/10.33448/rsd-v12i13.44427

Samperio Sánchez, N. y Espinosa Loaiza, M. (2024). La evaluación de objetivos de aprendizaje en actividades de clase de inglés en estudiantes adultos jóvenes de un centro de lenguas. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, *22*, 91-109. https://doi.org/10.17345/rile22.3800

Sewagegn, A. (2020). Learning objective and assessment linkage: Its contribution to meaningful student learning. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(11), 5044-5052. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081104

Smritirekha. (2019). Observation as a tool for collecting data. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, *8*(5), 152-158.

Spratt, M., Pulverness, A. y Williams, M. (2011). *The TKT course*. Cambridge University Press.

Ur, P. (1991). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.

Vu, N. (2016). Formative Assessment in Teaching and Learning EFL. *Issues in Language Instruction*, *5*(1), 37-38. https://doi.org/10.17161/ili.v5i1.7023

Zainiah, Z., Anam, S y Tjahjono, T. (2021). Between practice and perception: Formative assessment used by EFL novice teachers and students' responses toward the implementation in offline classroom mode. *Eralingua*, *5*(2), 436-448. https://doi.org/10.26858/eralingua.v5i2.21412

Zeng, J. y Huang, L. (2021). Understanding formative assessment practice in the EFL examoriented context: An application of the theory of planned behavior. *Frontiers in Psychology*, *12*, 774159. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.774159