

Percepciones de estudiantes en secundaria hacia las tareas evaluativas en la asignatura de inglés^{1,2}

Marcela Quintana-Lara³, Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile
Lucía Ramos-Leiva⁴, Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile
Claudio Díaz-Larenas⁵, Universidad de Concepción, Concepción, Chile
Michel Riquelme-Sanderson⁶, Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile
Tania Tagle-Ochoa⁷, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile

Resumen

La percepción hacia las tareas evaluativas en la clase de inglés puede impactar el desempeño académico de los estudiantes. El presente estudio de tipo cuantitativo, de diseño no experimental y de corte transversal realizado en Chile, tuvo como objetivo conocer las percepciones de un grupo de estudiantes del último año de secundaria sobre las tareas evaluativas en la asignatura de inglés en relación con la variable de género. Los datos fueron recolectados a través del Inventario de Percepciones hacia las Tareas Evaluativas (Dorman y Knightley, 2006) traducido al español y adaptado a la asignatura de inglés. Los resultados revelaron que los estudiantes, independientemente del género, poseen percepciones positivas hacia las tareas evaluativas en la asignatura de inglés en todas las subescalas del instrumento. Los resultados sugieren continuar explorando este tema considerando otras variables. Finalmente, se presentan probables implicaciones en otros estudios y profesores.

Abstract

The perception towards the assessment tasks in the English class can impact students' academic performance. The purpose of this study was to learn 12th grade students' perceptions toward assessment tasks in the English class in relation to the variable gender. This study, conducted in Chile, had a quantitative emphasis with a non-experimental, cross-sectional design. Data were collected using a Spanish translation version of the Perception of Assessment Tasks Inventory (Dorman & Knightley, 2006). The results revealed that the students, regardless of gender, have positive perceptions towards assessment tasks in the English subject in all the subscales of the instrument. The results suggest continuing to explore this topic considering other variables such as age or grade level. Implications for other studies and classroom teachers are presented.

Introducción

La evaluación es una de las funciones más demandantes y complejas del quehacer diario de un docente (Zarei y Usefli, 2015), con un rol fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A través de esta instancia, los docentes pueden conocer el avance o progreso del desempeño de sus estudiantes en relación con los resultados esperados y al desarrollo de competencias determinadas en los programas de estudios. De igual manera, la evidencia que se obtiene de la evaluación permite a los docentes la posibilidad de analizar y reflexionar sobre su propia práctica, ofrecer retroalimentación, tomar decisiones pedagógicas para apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y ayudarles a desarrollar estrategias para ser aprendices autónomos (Brown y Priyanvada, 2019; Butt, 2010; Gottlieb, 2006; Jones, 2010; Katz, 2014).

Dentro de este contexto, en el aprendizaje de lenguas extranjeras, en particular en el aprendizaje del inglés, la evaluación está orientada al desarrollo de las habilidades de comprensión y producción del idioma a nivel oral y escrito. A través de estas habilidades se refleja el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes (Ketabi y Ketabi, 2014; Wilson y Sabe, 2003). La competencia comunicativa abarca aspectos semánticos, sintácticos y fonológicos como también pragmáticos y aquellos relacionados al contexto cultural y social del idioma extranjero (Canale y Swain, 1980; Hymes, 1985; Richards y Rodgers, 2014; Savignon, 2018; Steven y Sabe, 2003).

El desarrollo de la competencia comunicativa se evalúa a través de tareas evaluativas, tales como, pruebas, quizzes, proyectos o presentaciones, entre otras. Estas tareas evaluativas serán efectivas y relevantes para docentes y estudiantes, siempre y cuando cumplan con ciertas características que las conviertan en instrumentos apropiados que demuestren el desarrollo y alcance de los resultados de aprendizaje y

¹ Perceptions of Secondary Students Towards Assessment Tasks in the Subject of English

² This is a refereed article. Received: 30 May, 2022. Accepted: 4 October, 2022. Published: 6 September, 2023.

³ maquinta@unap.cl, 0000-0002-1649-6384

⁴ luramos@ucn.cl, 0000-0002-4584-160X

⁵ claudiodyaz@udec.cl, 0000-0003-2394-2378

⁶ miriquel@unap.cl, 0000-0001-5430-6214, Correspondent.

⁷ ttagle@uct.cl, 0000-0002-0299-1827

competencias de los estudiantes. Diversos autores (Ames, 1992; Brookhart, 1997; Brown y Priyanvada, 2019; Cavanagh et al., 2005; Dorman y Knightley, 2006; McMillan y Workman, 1998; Stiggins y Chappuis, 2005) explican que las tareas evaluativas deben caracterizarse por:

- Ser fáciles de diseñar, aplicar y administrar.
- Producir resultados consistentes en su re-aplicación.
- Evaluar sólo lo que se ha enseñado y en congruencia con el aprendizaje planificado.
- Incorporar los criterios y sistema de evaluación.
- Incluir ítems contextualizados y relevantes para el estudiante, con un lenguaje fácil de comprender.
- Considerar las necesidades e intereses de los estudiantes, respetar sus ritmos y formas de aprender.
- Producir efectos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Incentivar la participación activa de los estudiantes en cuanto a cómo ser evaluados.
- Ser de variados tipos (escritas, orales, proyectos o estudios de caso entre otros).
- Ser auténticas y desafiantes para los estudiantes.
- Entregar retroalimentación grupal e individual sobre el desempeño.

Estas características se pueden englobar dentro de los siguientes principios de la evaluación: confiabilidad, validez, autenticidad, efecto colateral (washback), transparencia, diversidad, consulta a los estudiantes, confiabilidad y practicalidad (ver por ejemplo, Brown y Priyanvada, 2019; McMillan y Workman, 1998).

De acuerdo con lo anteriormente explicado, una tarea evaluativa que tenga estas características debería dar a los estudiantes la oportunidad de demostrar sin mayores dificultades el conocimiento que han aprendido y las competencias que han desarrollado en un tiempo determinado.

Durante el proceso educativo los estudiantes desarrollan percepciones y representaciones en relación a la variedad de tareas evaluativas a las que son expuestos. Estas percepciones y representaciones impactan positiva o negativamente su desempeño ante las tareas evaluativas (Brown, 2005; Mahfoodh y Pandian, 2011; Xiao y Carless, 2013; Zhou, 2012). La percepción que los estudiantes tienen respecto a las tareas evaluativas se ha identificado como determinante para la motivación y el alcance de los resultados de aprendizaje (Alkharusi 2008, 2010, 2011; Brown, 2011; Brown y Hirschfeld, 2007, 2008; Brown et al., 2009; Dorman et al., 2006; Hirschfeld y Brown, 2009; Vaessen et al., 2017; van de Watering et al., 2008).

Es así que, el conocer y analizar las percepciones de los estudiantes ante las tareas evaluativas permite ajustar o mejorar el proceso de aprendizaje (Bachman y Palmer, 2010). Estudios sobre la percepción de los estudiantes ante las tareas evaluativas han revelado que existe una relación entre las percepciones y el desempeño del estudiante en sus evaluaciones. Por ejemplo, Alkharusi et al. (2013) examinaron los efectos directos de las percepciones de estudiantes de secundaria sobre las tareas evaluativas y la relación con la autoeficacia del estudiante, y la percepción de los efectos indirectos sobre el valor de la tarea evaluativa. Sus resultados demostraron que las características de congruencia con el aprendizaje planificado y la autenticidad tuvieron efectos directos en la autoeficacia. Las características de consulta a los estudiantes y diversidad de las tareas afectaron la autoeficacia indirectamente en relación con el valor de la tarea. Finalmente, la característica de transparencia también tuvo un efecto positivo directo sobre la autoeficacia.

En otro estudio, Alkharusi et al. (2014) investigaron la relación entre la percepción de estudiantes secundarios de las tareas evaluativas y el ambiente evaluativo en función del género. En relación a las percepciones de las tareas evaluativas, se investigaron las características de congruencia con lo planificado, autenticidad, consulta a los estudiantes, transparencia y diversidad. Los resultados mostraron que, en general, las mujeres tienden a tener una percepción más positiva hacia las tareas evaluativas, particularmente en relación con las características de congruencia con lo planificado, autenticidad, consulta a los estudiantes y transparencia.

En una tercera investigación realizada por Alkharusi y Al-Hosni (2015) en la misma temática, se estudiaron las percepciones de los estudiantes hacia las tareas evaluativas en el aula en función del género, el nivel o grado y la asignatura. Los resultados demostraron que los estudiantes tienden a tener percepciones positivas de las tareas de evaluación en el aula en relación con las características de congruencia con el aprendizaje planificado, autenticidad, consulta a los estudiantes, transparencia y diversidad. En específico, se encontraron diferencias estadísticamente significativas para género, asignatura y nivel en relación con las características de congruencia con el aprendizaje planificado y la transparencia. Los resultados mostraron que las mujeres tuvieron percepciones más positivas que los hombres.

Un estudio de Dhindsa et al. (2007) demostró que estudiantes de secundaria tienen una baja percepción hacia las tareas evaluativas en la clase de ciencias, especialmente en relación con las características de congruencia con el aprendizaje planificado, transparencia, consulta a estudiantes, autenticidad y diversidad. Se encontraron diferencias de género estadísticamente significativas en cuanto a la característica de congruencia con el aprendizaje planificado, en donde las mujeres tuvieron mejores percepciones que los varones, mientras que la percepción de los hombres es más alta en la característica de consulta a los estudiantes. Finalmente, en otro estudio de Alkharusi (2016) sobre las percepciones de un grupo de estudiantes de secundaria sobre las tareas evaluativas en matemáticas, después de controlar las variables de género y estrategias de aprendizaje para la motivación, indica que las características de consulta a estudiantes y la transparencia están relacionadas significativamente al desempeño académico en matemáticas. Se concluye que existe una relación entre la evaluación en el aula y la autorregulación del aprendizaje y sus efectos en el desempeño académico.

Debido a la relevancia que tienen las percepciones de los estudiantes ante las tareas evaluativas en cuanto al impacto que estas pueden tener en el desempeño académico, se hace imprescindible investigar sobre esta temática en el área de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. Especialmente, debido a que la literatura sobre la percepción de las tareas evaluativas en el aprendizaje de idiomas es escasa, a diferencia de otras asignaturas.

El propósito de este estudio es conocer las percepciones que tiene un grupo de estudiantes en su último año de secundaria⁸ sobre las tareas evaluativas en la asignatura de inglés en relación con la variable género. Al conocer las percepciones de los estudiantes hacia las tareas evaluativas en la clase de inglés este estudio se podría convertir en un importante insumo para que docentes tomen decisiones pedagógicas efectivas en relación al proceso de evaluación, con el propósito de que sus estudiantes se sientan relajados y seguros ante una tarea evaluativa. Asimismo, siguiendo a Alkharusi, (2016), Alkharusi et al. (2013) y Dhindsa et al. (2007), este estudio permitirá conocer cómo los estudiantes perciben las características o principios de evaluación en relación con el diseño de las tareas evaluativas.

Métodos

El diseño de este estudio fue cuantitativo, no experimental y de corte transversal. La pregunta que guió este trabajo fue ¿cuál es la percepción de los estudiantes del último año de secundaria en Chile hacia las tareas evaluativas en la asignatura de inglés en relación con la variable género? Específicamente, se buscó identificar las diferencias sobre las percepciones hacia las tareas evaluativas e identificar las percepciones en relación a cada una de las características que debe tener una tarea evaluativa. Para este estudio, se utilizó el género como variable dependiente y las percepciones hacia las tareas evaluativas como la variable independiente.

Participantes

En este estudio participaron 1.059 estudiantes en el último año de secundaria de cuatro regiones del país. De los participantes, 577 fueron mujeres y 482 fueron hombres. La edad promedio de los participantes estuvo entre los 16 y 19 años ($M=17.39$, $SD=0.69$). Para obtener la muestra, se recurrió al muestreo no probabilístico de tipo casual (Tyrer y Heyman, 2016), es decir, el equipo de investigación pudo acceder fácilmente a los participantes, al estar estos últimos presentes en los colegios al momento de recolectar los datos. La participación de los sujetos en el estudio fue de manera voluntaria. Se resguardaron aspectos éticos de participación al entregar un consentimiento y asentimiento informado en el cual se detalló la confidencialidad de la información entregada.

Instrumento

El instrumento utilizado en esta investigación fue el Inventario de Percepciones hacia las Tareas Evaluativas, desarrollado por Dorman y Knightley (2006). Este inventario tiene como propósito evaluar las percepciones de estudiantes de secundaria hacia las tareas evaluativas y el cual ha sido usado en otras investigaciones sobre percepciones (por ejemplo, Alkharusi, 2016; Alkharusi et al., 2013; Lim, 2019; Rahman, 2020). Para esta investigación, se realizó una traducción del inventario al español y se adaptó para medir las percepciones de los estudiantes sobre las tareas evaluativas en la asignatura de inglés (ver Anexo). El inventario se compone de 35 ítems distribuidos en cinco subescalas, cada una de ellas con siete preguntas, cuyos nombres, descripciones y cantidad de ítems se describen en la Tabla 1.

⁸ El último año de secundaria corresponde al grado 12.

Subescala	Descripción	Cantidad de ítems
Congruencia con el aprendizaje planificado (CAP)	El grado en el cual las tareas evaluativas se alinean con los objetivos y actividades del programa curricular o de asignatura.	1-7
Autenticidad (A)	El grado en el cual las tareas evaluativas representan situaciones de la vida real que sean relevantes para el estudiante.	8-14
Consulta al estudiante (CE)	El grado en el cual se consulta e informa a los estudiantes sobre los tipos de tareas evaluativas que se utilizarán.	15-21
Transparencia (T)	El grado en el cual los propósitos y formas de tareas evaluativas se encuentran bien definidos y son claros para el estudiante.	22-28
Diversidad (D)	El grado en el cual todos los estudiantes tienen la misma oportunidad de completar las tareas evaluativas.	29-35

Tabla 1: Composición del Inventario de Percepciones hacia las Tareas Evaluativas

Los ítems se respondieron en una escala de Likert de 5 puntos, (1=muy en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=indeciso/no sé, 4=de acuerdo, 5=muy de acuerdo). Las puntuaciones del instrumento presentan una adecuada fiabilidad en cada una de sus subescalas. Los valores de confiabilidad del coeficiente alfa para las subescalas fueron los siguientes: 0.73 para congruencia con el aprendizaje planificado, 0.75 para autenticidad, 0.74 para consulta al estudiante, 0.85 para transparencia y 0.63 para diversidad.

El inventario fue traducido al idioma español mediante el uso de la metodología de traducción directa e inversa (traducción-retrotraducción). Para su traducción, se realizó el siguiente proceso:

- Traducción al español: dos traductores bilingües inglés-español tradujeron en forma independiente la versión original del inventario al español.
- Retro-traducción al idioma original: un traductor nativo del inglés y bilingüe en español realizó una traducción inversa o retro-traducción. La versión retro-traducida fue comparada con la versión original, para identificar discrepancias o diferencias entre ambos textos y proponer nuevas formulaciones de los ítems en el idioma español.

El inventario también se adaptó para aplicarse en la asignatura de inglés al agregarse una breve frase para contextualizar a los participantes en una situación específica relacionada a las tareas evaluativas propias de la asignatura. Por ejemplo, en el ítem 1 "Los resultados en mis evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés son un indicador justo de mi trabajo", el equipo de investigación agregó la frase "en la asignatura de inglés".

Procedimiento

La recolección de datos se realizó durante el año 2019. El equipo de investigación se contactó con directivos y profesores de colegios para poder acceder a recolectar los datos. Posterior a la autorización de los colegios el equipo de investigación procedió a informar a los participantes sobre el estudio y solicitar su participación voluntaria, la cual debió ser aceptada mediante la firma de un consentimiento y asentimiento informado. Estos documentos contenían información sobre los instrumentos a aplicar, debido a que el inventario no fue el único instrumento que se aplicó en ese momento. En algunas ocasiones, el equipo de investigación pudo aplicar los instrumentos en el mismo momento que se visitaron los colegios, mientras que en otras ocasiones estos se dejaron en los colegios para retirarlos días posteriores.

Análisis

Para este análisis se utilizaron análisis de fiabilidad para medir la consistencia interna y la confiabilidad del inventario y sus subescalas. También se realizaron análisis estadísticos de frecuencia y descriptivos y la prueba *t* test para comparar los datos de la escala y subescalas utilizando el género como una variable.

Resultados

Consistencia Interna y Confiabilidad

Se identificó que la adaptación de este instrumento al idioma español y a la asignatura del inglés tuvo un Alfa de Cronbach de 0.92. Este número revela una fuerte consistencia interna del inventario para posteriores investigaciones en la asignatura del inglés para ser utilizado en contextos de habla española. La siguiente tabla (Tabla 2) contiene los valores Alfa para cada una de las subescalas.

Subescala	Alfa de Cronbach
Congruencia con el aprendizaje planificado	0.82
Autenticidad	0.87
Consulta al estudiante	0.75
Transparencia	0.86
Diversidad	0.73

Tabla 2: Consistencia interna del inventario

Los valores de cada subescala revelan la alta consistencia interna de la adaptación del inventario para este estudio. Se concluye que el inventario en español es confiable para ser replicado en otros contextos.

Análisis descriptivos y comparativos

La media obtenida por los participantes en el inventario fue de $M=3.67$ ($DS=0.56$), la cual demuestra que los participantes tienen percepciones positivas hacia las tareas evaluativas en la asignatura de inglés. En particular, las mujeres obtuvieron una media de $M=3.64$ ($DS=0.60$) y los hombres una media de $M=3.67$ ($DS=0.56$). El análisis t -test realizado sobre el instrumento mostró diferencias significativas en el resultado obtenido entre mujeres y hombres, $t(1058)=35.59$, $p<.000$. Esto indica que los hombres tienen percepciones más positivas en comparación con las mujeres.

Con relación a las subescalas, la Tabla 3 muestra información descriptiva de cada una de las cinco subescalas del inventario.

Subescalas	M	DS
Congruencia con el aprendizaje planificado	3.98	0.70
Autenticidad	3.95	0.75
Consulta a estudiantes	3.19	0.77
Transparencia	3.98	0.75
Diversidad	3.15	0.78

Tabla 3: Datos descriptivos de las subescalas del inventario

Los datos revelan que los estudiantes en general tienden a tener percepciones positivas en las diferentes subescalas de las tareas evaluativas. Se observa que las mejores percepciones están en las subescala de *Congruencia con el aprendizaje planificado* y *Transparencia*, ambas con $M=3.98$, mientras que la subescala de *Diversidad* es la que obtuvo la menor percepción positiva dentro de las cinco con $M=3.15$.

Para conocer si existieron diferencias en cada una de las subescalas en relación con la variable género, se realizaron pruebas de t -test. Los análisis arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres en todas las subescalas. La Tabla 4 ejemplifica los resultados del t -test.

		M	DS	T	df	p
Congruencia con el aprendizaje planificado	Mujeres	4.01	0.72	204.73	1058	<.000
	Hombres	3.93	0.66			
Autenticidad	Mujeres	3.96	0.77	186.11	1058	<.000
	Hombres	3.94	0.74			
Consulta a estudiantes	Mujeres	3.15	0.79	134.43	1058	<.000
	Hombres	3.25	0.76			
Transparencia	Mujeres	3.97	0.81	171.46	1058	<.000
	Hombres	3.99	0.69			
Diversidad	Mujeres	3.09	0.78	131.84	1058	<.000
	Hombres	3.23	0.77			

Tabla 4: Resultados análisis comparativo de medias t-test

De las cinco subescalas, las mujeres tuvieron percepciones positivas en dos ellas: *Congruencia con el aprendizaje planificado* y *Autenticidad*. Los hombres tuvieron percepciones más positivas que las mujeres en las subescalas de Consulta al estudiante, Transparencia y Diversidad.

Para conocer en mayor profundidad las percepciones de los estudiantes en situaciones específicas dentro de cada una de las subescalas, se decidió realizar un análisis descriptivo de cada uno de los ítems a nivel general. En relación a la subescala *Congruencia con el Aprendizaje Planificado* (Tabla 5), la cual tuvo una

mayor tendencia positiva de manera general ($M=3.98$), el ítem 2 "Los resultados de mis evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura inglés son un indicador apropiado de lo que mi clase está tratando de aprender" ($M=3.60$) tuvo la percepción más baja, mientras que los ítems con las percepciones más positivas fueron el ítem 6 "Se me evalúa según lo que me enseña el profesor/la profesora en la clase de inglés" ($M=4.26$) e ítem 7 "He respondido preguntas en las evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura inglés sobre temas que se han tratado en clases" ($M=4.19$).

Items	M	DS
1. Los resultados en mis evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés son un indicador justo de mi trabajo.	3.73	1.09
2. Los resultados de mis evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura inglés son un indicador apropiado de lo que mi curso está tratando de aprender.	3.60	1.01
3. Mis tareas para la casa están relacionadas con lo que estoy aprendiendo en las clases de inglés.	3.88	1.10
4. Mis evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura inglés son un indicador apropiado de lo que se está estudiando en la clase de inglés.	4.08	0.96
5. Se me evalúa de manera similar a las actividades que hago en la clase de inglés.	4.08	0.94
6. Se me evalúa según lo que me enseña el profesor/la profesora en la clase de inglés.	4.26	0.92
7. He respondido preguntas en las evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura inglés sobre temas que se han tratado en clases.	4.19	0.95

Tabla 5: Media de ítems congruencia con el Aprendizaje planificado

Sobre la subescala *Autenticidad* (Tabla 6), la cual también tuvo una mayor tendencia positiva en manera general ($M=3.95$), los ítems que tuvieron las percepciones más baja fueron el ítem 11 "Pienso que las actividades de las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) en la asignatura de inglés son relevantes en el mundo real" ($M=3.87$) y el ítem 14 "Las evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés ponen a prueba mi habilidad para responder preguntas importantes" ($M=3.83$). Los ítems con percepciones más positivas fueron el ítem 9 "Las actividades (ítems/preguntas/ejercicios) de las evaluaciones en la asignatura de inglés tienen sentido" ($M=4.14$) y el ítem 10 "Las actividades (ítems/preguntas/ejercicios) de las evaluaciones en la asignatura de inglés son útiles" ($M=4.02$).

Items	M	DS
8. El profesor/la profesora me hace aplicar lo aprendido en clases durante las evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) utilizando situaciones de la vida real.	3.94	1.03
9. Las actividades (ítems/preguntas/ejercicios) de las evaluaciones en la asignatura de inglés tienen sentido.	4.14	0.93
10. Las actividades (ítems/preguntas/ejercicios) de las evaluaciones en la asignatura de inglés son útiles.	4.02	1.04
11. Pienso que las actividades de las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) en la asignatura de inglés son relevantes en el mundo real.	3.87	1.05
12. Las actividades de las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) en la asignatura de inglés me ayudan a comprender mejor los contenidos que me enseñan en clases.	3.95	1.00
13. Las evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés prueban mi habilidad para aplicar lo que aprendo.	3.91	1.03
14. Las evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés ponen a prueba mi habilidad para responder preguntas importantes.	3.83	1.02

Tabla 6: Media de ítems Autenticidad

La subescala *Consulta a los Estudiantes* (Tabla 7) cuya percepción fue una de las menos positivas ($M=3.19$), los ítems que tuvieron las percepciones más negativas fueron tres. El ítem 17 "El profesor / la profesora de inglés me pregunta cómo quiero ser evaluado/a" ($M=2.57$), el ítem 18 "Yo elijo cómo seré evaluado en las clases de inglés" ($M=2.21$) y el ítem 19 "He ayudado al profesor/profesora a establecer criterios para la evaluación (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés" ($M=2.57$). El ítem más positivo fue el número 15 "Conozco los tipos de evaluaciones que me hacen en la clase de inglés" ($M=3.93$).

Items	M	DS
15. Conozco los tipos de evaluaciones que me hacen en la clase de inglés	3.93	1.03
16. Entiendo la forma de evaluación que se usa en la clase de inglés.	3.92	1.08
17. El profesor / la profesora de inglés me pregunta cómo quiero ser evaluado/a.	2.57	1.37
18. Yo elijo cómo seré evaluado en las clases de inglés.	2.21	1.28
19. He ayudado al profesor/profesora a establecer criterios para la evaluación (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés.	2.57	1.33
20. Mi profesor/profesora me ha explicado cada tipo de evaluación que se usa en la clase de inglés.	3.66	1.21
21. Yo le pregunto a mi profesor/profesora sobre las evaluaciones en la asignatura de inglés.	3.48	1.22

Tabla 7: Media de ítems Consulta a los Estudiantes

En relación a la subescala *Transparencia* (Tabla 8), la cual tuvo una de las mayores tendencias positivas de manera general ($M=3.98$), el ítem que tuvo la percepción más baja fue el ítem 22 "Entiendo lo que se necesita para las actividades de las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) en la asignatura de inglés" ($M=3.81$), mientras que los ítems con percepciones más positivas fueron el ítem 25 "El profesor/profesora avisa con anticipación por qué se me va a evaluar" ($M=4.09$), ítem 26 "Me dicen con anticipación cuándo seré evaluado/a en la asignatura de inglés" ($M=4.15$) e ítem 27 "Me informan con anticipación sobre lo que se me va a evaluar" ($M=4.16$).

Items	M	DS
22. Entiendo lo que se necesita para las actividades de las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) en la asignatura de inglés.	3.81	1.02
23. Sé lo que se necesita para cumplir exitosamente con las actividades de las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) en la asignatura de inglés.	3.84	1.01
24. Sé con anticipación cómo seré evaluado/a en la asignatura de inglés.	3.90	1.10
25. El profesor/profesora avisa con anticipación por qué se me va a evaluar.	4.09	1.02
26. Me dicen con anticipación cuándo seré evaluado/a en la asignatura de inglés.	4.15	1.01
27. Me informan con anticipación sobre lo que se me va a evaluar.	4.16	0.99
28. Entiendo el propósito de las evaluaciones en la asignatura de inglés.	3.87	1.06

Tabla 8: Media de ítems Transparencia

Finalmente, en la subescala de *Diversidad* (Tabla 9), la cual tuvo la percepción más negativa de todo el inventario ($M=3.15$), el ítem 34 "Mi profesor / profesora de inglés me evalúa con métodos distintos a los que usa con mis compañeros" ($M=2.46$) y el ítem 35 "En la asignatura de inglés, las actividades de las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) que hago son diferentes a las que hacen mis compañeros" ($M=2.33$) fueron percibidas como más negativas. Al contrario, el ítem 29 "Hago las actividades de las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) en la asignatura de inglés a mi propio ritmo" ($M=3.85$) se percibió como el más positivo.

Items	M	DS
29. Hago las actividades de las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) en la asignatura de inglés a mi propio ritmo.	3.85	1.08
30. Cuando ando más rápido que mis compañero/as, avanzo en otras actividades de las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) en la asignatura de inglés.	3.28	1.25
31. El profesor/la profesora me da diferentes alternativas de actividades en las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) de la asignatura de inglés.	3.42	1.19
32. El profesor/la profesora de inglés me entrega actividades de las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) de la asignatura que van de acuerdo con mis habilidades.	3.41	1.17
33. En la asignatura de inglés, me asignan actividades en las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) que se adaptan a mi capacidad.	3.32	1.24
34. Mi profesor / profesora de inglés me evalúa con métodos distintos a los que usa con mis compañeros.	2.46	1.42
35. En la asignatura de inglés, las actividades de las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) que hago son diferentes a las que hacen mis compañeros.	2.33	1.41

Tabla 9: Media de ítems Diversidad

Discusión

Los resultados de este estudio sugieren que los estudiantes en general, independientemente de la variable género, tienen percepciones positivas hacia las tareas evaluativas en la asignatura de inglés en todo el inventario ($M=3.67$). Esto también es cierto en todas las subescalas del instrumento: *Congruencia con lo planificado*, *Autenticidad*, *Consulta a los estudiantes*, *Transparencia* y *Diversidad*. Esto se condice con otras investigaciones que también demostraron una percepción positiva hacia las tareas evaluativas (por ejemplo, Alkharusi, 2015; Czura, 2017; Díaz Larenas et al., 2021). Cuando los estudiantes están inmersos en un ambiente orientado a la evaluación del aprendizaje tienen una percepción más positiva hacia las tareas evaluativas, ya que sienten que el aprendizaje es más importante que las calificaciones y su proceso de aprendizaje es más relevante que la evaluación (Díaz Larenas et al., 2021).

En base al análisis realizado en cada una de las subescalas considerando la variable género, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. Los datos revelan que los hombres tienden a percibir la tarea evaluativa de manera más positiva que las mujeres en las subescalas de *Congruencia con lo planificado*, *Transparencia* y *Diversidad*. Estos resultados son distintos a aquellos encontrados por Alkharusi (2014) y Alkharusi y Al-Hosni (2015), puesto que en sus estudios las mujeres demuestran una percepción más positiva en las subescalas. Sin embargo, en este estudio, las mujeres tienen percepciones más positivas en las subescalas de *Autenticidad* y *Consulta a los estudiantes* en comparación a los hombres.

Así también, al comparar los resultados de este estudio con otros en la misma línea (Alkharusi et al., 2014; Alkharusi, 2016; Alkharusi y Al-Hosni, 2015; Dhindsa, et al. 2017; Gao, 2012) se puede observar que no existe una tendencia concreta en cuanto a la variable sexo y las subescalas del inventario de Percepciones hacia las Tareas Evaluativas (Dorman y Knightley, 2006). Por ejemplo, en el estudio de Dhindsa et al. (2017) las mujeres muestran una tendencia más positiva en la subescala de *Congruencia con el aprendizaje planificado* y los hombres en la subescala de *Consulta a los estudiantes*, mientras que en la investigación realizada por Gao (2012), las mujeres muestran una percepción más positiva para las subescalas de *Autenticidad* y *Transparencia*.

Dado este escenario, nos parece relevante ahondar en los ítems de cada una de las subescalas del instrumento para comprender la percepción de los participantes y así rescatar información relevante que permita conocer cuáles son las debilidades y fortalezas del profesor en relación al diseño e implementación de las tareas evaluativas en la clase de inglés con base en los resultados del presente estudio.

Congruencia con el aprendizaje planificado

La subescala de *Congruencia con el aprendizaje planificado* tiene una tendencia generalmente positiva ($M=3.98$). Los estudiantes reconocen que el docente evalúa los contenidos planificados utilizando actividades similares a las realizadas en clases y diseña evaluaciones que permiten medir y evidenciar el desempeño de los estudiantes como indicadores de aprendizaje. Esto sugiere que los docentes que realizan clases a los participantes de este estudio estarían aplicando el principio de validez al diseñar la evaluación, lo cual se traduce como una fortaleza, ya que de acuerdo a Henning (2012) uno de los veinte errores que cometen los docentes de inglés frente a la evaluación es el no considerar la validez en la elaboración de una tarea evaluativa. Por lo tanto, poner atención al principio de validez en la evaluación es crítico, ya que es un criterio muy importante para una evaluación efectiva (Brown y Priyanvada (2019). Un bajo nivel de validez en las tareas evaluativas en la asignatura de inglés se asocia a altos niveles de ansiedad de los estudiantes (Aydin, 2012), causando un impacto negativo en el logro de los resultados de aprendizaje (Brindley y Slatyer, 2002) y, por ende, un desempeño deficiente de sus habilidades lingüísticas (Frost et al., 2012).

Autenticidad

La subescala de *Autenticidad* también se destacó por tener una percepción positiva por parte de los participantes ($M=3.95$). Esto significa que los docentes que realizan clases a los participantes estarían diseñando tareas evaluativas que reflejan actividades de la vida diaria, las cuales son significativas para los estudiantes porque les permiten aplicar sus conocimientos del inglés en situaciones similares a las que enfrentan en el mundo real. Esta característica también se identifica como una fortaleza de los docentes, ya que incluir la autenticidad en las tareas evaluativas favorece el aprendizaje de los estudiantes (Brown y Priyanvada, 2019), siempre y cuando estas sean pertinentes para ellos y estén relacionadas con su contexto a nivel social, emocional y personal (O'Malley y Pierce, 1996; Vallejo Ruiz y Molina Saorín 2014). Asimismo,

estos resultados demostrarían que los docentes responden a los lineamientos del currículo nacional chileno en la asignatura de inglés, el cual establece que las actividades y tareas evaluativas tanto formativas y sumativas deben ser auténticas para todos los niveles de enseñanza (Ministro de Educación, s.f.).

Se destaca la autenticidad en este estudio, en tanto la inclusión de esta característica en las tareas evaluativas brindaría a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades de orden superior, utilizar y desarrollar su conocimiento y otras competencias necesarias en tiempos de cambios y adaptación a las nuevas tendencias del siglo XXI (Ozan, 2019). Se sugiere que los docentes de inglés mantengan este principio de la evaluación, a luz de la literatura que demuestra que la autenticidad tiene un efecto positivo en el nivel y calidad del aprendizaje de los estudiantes (Dochy y McDowell, 1997; Wiggins 1993), su autonomía (Raymond et al., 2013; Swaffield, 2011), su motivación (Gulikers et al., 2006; Nicol et al., 2014), su auto regulación (Pintrich, 2000) y sus habilidades metacognitivas (Vanaki y Memarian, 2009; Wu et al., 2015).

Consulta al estudiante

La subescala de *Consulta al estudiante* arrojó una tendencia positiva ($M=3.19$), sin embargo, fue una de las dos más bajas del inventario. En general los participantes tienen una buena percepción sobre el ser informados y conocer los tipos y criterios de evaluación que se les aplicará. Según el currículum nacional, cuando los estudiantes comprenden bajo qué criterios serán evaluados, estos tienen mayores posibilidades de responder de manera más adecuada y precisa al momento de realizar la tarea evaluativa. Del mismo modo, la comprensión de los criterios de evaluación les da la oportunidad de ser capaces de analizar los resultados de evaluación, generar juicios sobre su trabajo, mejorar sus estrategias de estudio, plantearse nuevas metas de aprendizaje y mejorar su desempeño académico (Ministro de Educación, s.f.).

No obstante, amerita discusión el hecho de que los estudiantes perciben de manera menos positiva que no se les consulte cómo les gustaría ser evaluados ni tampoco se les considere al momento de establecer los criterios para la evaluación. En este contexto, Manrique Villavicencio (2004) explica que es de gran importancia la participación activa de los estudiantes en cuanto a decidir cómo quieren ser evaluados, ya que esto les permitiría asumir la evaluación como actitud y estrategias permanentes de mejora de su capacidad como aprendices. Además, los estudiantes que participan en su proceso de evaluación tienen una mejor competencia lingüística (Pan, 2020), mientras que también se convierte en un predictor positivo de un ambiente que favorece el aprendizaje (Cheng et al., 2015). Aquellos estudiantes que no son considerados en el diseño de la tarea evaluativa presentan una baja autoeficacia (Alkahursi et al., 2013), además de percibir que las tareas evaluativas no estarían completamente relacionadas con lo que aprenden en clases ni existe diversidad en lo referido a oportunidades de aprendizaje (Díaz Larenas et al., 2021). Por tanto, involucrar activamente al estudiantado en el diseño y evaluación tendría un impacto significativo en su desempeño lingüístico y académico.

Transparencia

La subescala de *Transparencia* tuvo mayoritariamente una tendencia positiva ($M= 3.98$), en cuanto a que los estudiantes reconocen que sus profesores les informan anticipadamente el propósito de la evaluación, el qué y cómo se evaluará y los tipos de ítems que serán utilizados en dicha evaluación. Esta alta percepción positiva indicaría que los docentes que realizan clases a los participantes de este estudio tendrían como fortaleza el transparentar el proceso de evaluación. Por ejemplo, al trabajar la transparencia, el docente se asegura de que los estudiantes conozcan las habilidades, léxico y patrones gramaticales que se espera sean capaces de manejar para tener un desempeño satisfactorio en la clase de inglés (Rogier, 2014). El que los estudiantes estén conscientes de toda esta información hace que su nivel de ansiedad baje y se sientan más seguros al momento de expresar y demostrar sus conocimientos y habilidades. Por otra parte, es importante resaltar que cuando el profesor, al considerar la transparencia en las tareas de evaluación, pone al estudiante en el centro del proceso evaluativo lo que hace que este momento del proceso de enseñanza y aprendizaje sea trascendente y valioso (Settiawan y Hilmawan, 2016). No obstante, Jönsson y Prins (2019) exponen que la investigación también nos alerta sobre la idea de que al entregar al estudiante toda esta información inhibe su autonomía y creatividad. Por lo tanto, al diseñar tareas evaluativas se debe buscar el equilibrio entre el porcentaje de participación que se le da a los estudiantes y lo que corresponde a la responsabilidad del docente sobre la elaboración e implementación de estas.

Diversidad

La subescala de *Diversidad* tuvo una tendencia regular y obtuvo la percepción más baja del inventario ($M=3.15$). En general los resultados demuestran que los docentes que realizan clases a los participantes de este estudio estarían diseñando tareas evaluativas que en cierta medida permiten que ellos trabajen a su propio ritmo, contengan actividades e ítems variados y adecuados a las habilidades y competencia lingüística de los estudiantes. A diferencia de lo anterior, los estudiantes tienden a mostrar una percepción más bien negativa hacia la tarea evaluativa en esta subescala, ya que sienten que el profesor no estaría utilizando técnicas diferentes para evaluarlos y que las actividades en las tareas evaluativas serían iguales para todos. Esto iría en directa contradicción con la idea esencial de que la diversidad es dar a los estudiantes oportunidades para completar una tarea de acuerdo a sus propias habilidades (Pan, 2020).

Considerar la diversidad en la elaboración de la tarea evaluativa es un reconocimiento de la heterogeneidad que se manifiesta en su clase (Vallejo Ruiz y Molina Saorín 2014). Por ende, el docente debe elaborar diferentes actividades que respondan a esta heterogeneidad para promover el avance del proceso de aprendizaje y retroalimentar el desempeño académico de los estudiantes (Vallejo Ruiz y Molina Saorín, 2014). Esto ayudaría a que los estudiantes no se sientan en desventaja por el uso extensivo de una sola forma particular de evaluar y enseñar. Igualmente, favorecería a los estudiantes en el cómo ellos pueden expresar sus conocimientos y habilidades lo que en consecuencia generaría una mejor evaluación de los resultados de aprendizaje. Casanova Rodríguez (2009), indica que:

las diferencias se atienden, también y especialmente, mediante un modelo evaluador que lo permita, que no obligue y construya el avance de la persona por el establecimiento de una evaluación rígida, uniformada e igual para todos. Si se quiere atender a la diversidad, no debe utilizarse la evaluación como elemento homogeneizador de las personas, sino como la clave para el cultivo de las diferencias y la diversificación adecuada a las enseñanzas y aprendizaje. (p.31)

Conclusiones

Este estudio logró identificar las percepciones de los estudiantes que se encuentran en el último año de secundaria hacia las tareas evaluativas en la clase de inglés a través del instrumento Inventario de Percepciones hacia las Tareas Evaluativas (Dorman y Knightley, 2006) traducido al español y adaptado a la asignatura de inglés. Se destacan los altos valores de los coeficientes de Alpha en la adaptación del inventario, los que muestran una fuerte consistencia interna que permite su aplicación en contextos de habla española y en la asignatura de inglés como lengua extranjera.

Este estudio revela que tanto hombres como mujeres poseen percepciones positivas hacia las tareas evaluativas en la asignatura de inglés. Esto también es cierto en todas las subescalas del instrumento: *Congruencia con lo planificado, Autenticidad, Consulta a los estudiantes, Transparencia y Diversidad*. No obstante, se encontró una tendencia más baja en *Consulta a los estudiantes* y *Diversidad* en comparación con el resto de las subescalas. En el *Caso de consulta a los estudiantes* se infiere que a los estudiantes no se les consulta cómo les gustaría ser evaluados y tampoco se les hace partícipe en la construcción de criterios para la evaluación. En relación a la *Diversidad* los estudiantes perciben que el profesor no utiliza técnicas diferentes para evaluarlos y las actividades en la tarea evaluativa son iguales para todos.

La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, indudablemente, tiene un rol esencial, por lo que los docentes deben conocer y ser capaces de trabajar con los principios de la evaluación al momento de elaborar un instrumento en todo contexto educativo. Una evaluación mal diseñada y mal administrada tiene un impacto negativo en el nivel de desempeño de los estudiantes (Oosterhof, 2014) perjudicando aspectos socioafectivos, de motivación y el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para utilizar la lengua extranjera.

En este trabajo también se muestran limitaciones. Una de ellas está relacionada con la falta de información relacionada a los participantes como, por ejemplo, otras variables que ayuden a contrastar cómo la percepción hacia las tareas evaluativas variaría de acuerdo a grupo etario o colegio de procedencia de los participantes. Se sugiere así realizar otros estudios que consideren estas variables y aplicar otros análisis correlaciones que ayuden a contribuir al área de la evaluación.

Acknowledgement

Esta investigación fue financiada por ANID, Proyecto Fondecyt Regular N° 1191021, Estudio correlacional y propuesta de intervención en evaluación del aprendizaje del inglés: Las dimensiones cognitivas, afectiva y social del proceso evaluativo del idioma extranjero.

Referencias

- Alkharusi, H. (2008). Effects of classroom assessment practices on students' achievement goals [Efectos de las prácticas de evaluación en el aula sobre las metas de rendimiento de los estudiantes]. *Educational Assessment*, 13(4), 243-266. <https://doi.org/10.1080/10627190802602509>
- Alkharusi, H. (2010). Teachers' assessment practices and students' perceptions of the classroom assessment environment [Prácticas evaluativas de docentes y percepciones de estudiantes sobre el ambiente de evaluación en el aula]. *World Journal on Educational Technology*, 2(1), 27-41.
- Alkharusi, H. (2011). Teachers' classroom assessment skills: Influence of gender, subject area, grade level, teaching experience and in-service assessment training [Habilidades de evaluación de los docentes en el aula: Influencia de género, contenido, grado escolar, experiencia docente y capacitación en evaluación]. *Journal of Turkish Science Education*, 8(2), 39-48. <http://www.tused.org/index.php/tused/article/view/358/298>
- Alkharusi, H. (2016). Predicción del rendimiento académico de estudiantes: Contribuciones de las percepciones de las tareas evaluativas en el aula y estrategias de aprendizaje motivado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(40), 515-533. <https://doi.org/10.14204/ejrep.40.15177>
- Alkharusi, H. A., y Al-Hosni, S. (2015). Perceptions of classroom assessment tasks: An interplay of gender, subject area, and grade level [Percepciones de las tareas evaluativas en el aula: Interacción de género, contenido y grado escolar]. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 10(3), 205-217. <https://doi.org/10.18844/cjes.v1i1.66>
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., y Alkalbani, M. (2013). The impact of students' perceptions of assessment tasks on self-efficacy and perception of task value: A path analysis [El impacto de las percepciones de los estudiantes sobre las tareas evaluativas en la autoeficacia y la percepción del valor de la tarea: Un análisis de ruta]. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 41(10), 1681-1692. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.10.1681>
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., y Alkalbani, M. (2014). Classroom assessment: Teacher practices, student perceptions, and academic self-efficacy beliefs [Evaluación en el aula: Prácticas docentes, percepciones de estudiantes y creencias de autoeficacia académica]. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(5), 835-855. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.5.835>
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate [Metas de logro académico y clima motivacional en el aula]. En D. H. Schunk y J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Lawrence Erlbaum.
- Aydin, S. (2012). The effects of young EFL learners' perceptions of tests on test anxiety [Efectos de las percepciones de jóvenes estudiantes de inglés como lengua extranjera sobre la ansiedad antes los exámenes]. *Education*, 40(2), 3-13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2010.510119>
- Bachman, L., y Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice* [Evaluación de las lenguas en la práctica]. Oxford University Press.
- Brindley, G., y Slatyer, H. (2002). Exploring task difficulty in ESL listening assessment [Explorando el grado de dificultad de las tareas evaluativas para la evaluación de comprensión auditiva en el aprendizaje de segundas lenguas]. *Language Testing*, 19(4), 369-394. <https://doi.org/10.1191/0265532202lt236oa>
- Brookhart, S. M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement [Un marco teórico sobre el rol de la evaluación en el aula para motivar el esfuerzo y buen rendimiento de los estudiantes]. *Applied Measurement in Education*, 10(2), 161-180. https://doi.org/10.1207/s15324818ame1002_4
- Brown, G. T. L. (2011). Self-regulation of assessment beliefs and attitudes: A review of the students' conceptions of assessment inventory [Autorregulación de creencias y actitudes ante la evaluación: Una revisión de las concepciones de estudiantes sobre el inventario de evaluación]. *Educational Psychology*, 31(6), 731-748. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.599836>
- Brown, G. T. L., y Hirschfeld, G. H. F. (2007). Students' conceptions of assessment and mathematics: Self-regulation raises achievement [Concepciones de estudiantes sobre la evaluación y las matemáticas: La autorregulación aumenta el rendimiento]. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 7, 63-74. https://www.newcastle.edu.au/_data/assets/pdf_file/0017/100358/v7-brown-hirschfeld.pdf
- Brown, G. T. L., y Hirschfeld, G. H. F. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes [Concepciones de los estudiantes sobre la evaluación: Conexión con los resultados]. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/09695940701876003>
- Brown, G. T. L., Irving, S. E., Peterson, E. R., y Hirschfeld, G. H. F. (2009). Use of interactive-informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment [Uso de evaluaciones interactivas-informales: Concepciones sobre evaluación de estudiantes de secundaria neozelandeses]. *Learning and Instruction*, 19(2), 97-111. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.02.003>
- Brown, H. D., y Priyanvada, A. (2019). *Language assessment: Principles and classroom practices* [Evaluación del idioma: Principios y prácticas de aula]. Pearson.
- Brown, J. D. (2005). *Testing in language programs: A comprehensive guide to English language assessment* [Evaluación en programas de idiomas: Una guía completa para la evaluación del idioma inglés]. Prentice Hall Regents.
- Butt, G. (2010). *Making assessment matter* [Haciendo que la evaluación importe]. Continuum.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing [Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos para la enseñanza y evaluación de segundas lenguas]. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Casanova Rodríguez, M. (2009). El currículo y la organización para la escuela inclusiva. En M. A. Casanova Rodríguez y H. J. Rodríguez (Eds.), *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades* (pp. 11-46). La Muralla.
- Cavanagh, R., Waldrip, B., Romanoski, J., Dorman, J., y Fisher, D. (2005). *Measuring student perceptions of classroom assessment* [Medición de las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación en el aula]. Ensayo presentado en Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/cav05748.pdf>
- Cheng, L., Wu, Y., y Liu, X. (2015). Chinese university students' perceptions of assessment tasks and classroom assessment environment [Percepciones de estudiantes universitarios chinos sobre las tareas evaluativas y el ambiente de evaluación en el aula]. *Language Testing in Asia*, 5, 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40468-015-0020-6>

- Czura, A. (2017). Adolescent learner perceptions of foreign language assessment: Critical incident analysis. [Percepciones de estudiantes adolescentes sobre la evaluación de lenguas extranjeras: Análisis de incidentes críticos]. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 44(2), 25-39. <https://doi.org/10.14746/ql.2017.44.2.02>
- Dhindsa, H. S., Omar, K., y Waldrip, B. (2007). Upper secondary Bruneian students' perceptions of assessment [Percepciones de estudiantes de secundaria superior de Brunei sobre la evaluación]. *International of Science Education*, 29(10), 1261-1280. <https://doi.org/10.1080/09500690600991149>
- Díaz Larenas, C., Acuña Boero, N., Ravanal Rodríguez, B., y Riffo Sánchez, I. (2021). English language assessment: Unfolding school students' and parents' views [Evaluación del idioma inglés: Revelando las opiniones de estudiantes y padres]. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-25. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226529>
- Dochy, F. J. R. C., y McDowell, L. (1997). Assessment as a tool for learning [Evaluación como una herramienta para el aprendizaje]. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 279-298. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(97\)86211-6](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(97)86211-6)
- Dorman, J. P., Aldridge, J. M., y Fraser, B. J. (2006). Using students' assessment of classroom environment to develop a typology of secondary school classrooms [Uso de la evaluación de estudiantes sobre el ambiente de aula para desarrollar una tipología de aulas de secundaria]. *International Education Journal*, 7(7), 906-915. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854348.pdf>
- Dorman, J. P., y Knightley, W. M. (2006). Development and validation of an instrument to assess secondary school students' perceptions of assessment tasks [Desarrollo y validación de un instrumento para evaluar las percepciones de los estudiantes de secundaria sobre las tareas evaluativas]. *Educational Studies*, 32(1), 47-58. <https://doi.org/10.1080/03055690500415951>
- Frost, K., Elder, C., y Wigglesworth, G. (2012). Investigating the validity of an integrated listening-speaking task: A discourse-based analysis of test takers' oral performances [Investigando la validez de una tarea integrativa de comprensión auditiva y producción oral: Un análisis basado en el discurso del desempeño oral de los examinados]. *Language Testing*, 29(3), 345-369. <https://doi.org/10.1177/0265532211424479>
- Gao, M. (2012). Classroom assessments in mathematics: High school students' perceptions [Evaluaciones en el aula de matemáticas: Percepciones de estudiantes de secundaria]. *International Journal of Business and Social Science*, 3(2), 63-68. https://ijbssnet.com/journals/Vol_3_No_2_Special_Issue_January_2012/7.pdf
- Gottlieb, M. (2006). *Assessing English language learners: Bridges from language proficiency to academic achievement* [Evaluación de los aprendices del idioma inglés: Puentes entre el dominio del idioma y el rendimiento académico]. Corwin.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., y Kester L. (2006). Relations between student perceptions of assessment authenticity, study approaches and learning outcome [Relaciones entre las percepciones de los estudiantes sobre la autenticidad de la evaluación, enfoques de estudio y resultados del aprendizaje]. *Studies in Educational Evaluation*, 32(4), 381-400. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.10.003>
- Henning, G. (2012). Twenty common testing mistakes for EFL teachers to avoid [Veinte errores comunes que deben evitar los profesores de inglés como lengua extranjera en la evaluación]. *English Teaching Forum*, 50(3), 33-40. [Publicación original, *English Teaching Forum*, 1982, 20(3)] https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/50_3_8_henning.pdf
- Hirschfeld, G. H. F., y Brown, G. T. L. (2009). Students' conceptions of assessment: Factorial and structural invariance of the SCoA across sex, age, and ethnicity [Concepciones de estudiantes sobre la evaluación: Invarianza factorial y estructural del SCoA en el sexo, edad y etnicidad]. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 30-38. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.30>
- Hymes, D. H. (1985). Toward linguistic competence [Hacia una competencia lingüística]. *AILA Review/Revue de l'AILA*, 2(1), 9-23.
- Jones, E. (2010). Personal theory and reflection in a professional practice portfolio [Teoría personal y reflexión en un portafolio de práctica profesional]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(6), 699-710. <https://doi.org/10.1080/02602930902977731>
- Jönsson, A., y Prins, F. (2019). Editorial: Transparency in assessment – Exploring the influence of explicit assessment criteria [Editorial: Transparencia en la evaluación – Explorando la influencia de la explicitación de criterios de evaluación]. *Frontiers in Education*, 3, 119-120. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00119>
- Katz, A. (2014). Assessment in second language classrooms [Evaluación en las aulas de segundas lenguas]. En M. Celce-Murcia, D. Brinton y M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.) (pp. 320-337). National Geographic Learning.
- Ketabi, S., y Ketabi, S. (2014). Classroom and formative assessment in second/foreign language teaching and learning [Evaluación formativa y en el aula en la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua/lengua extranjera]. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(2), 435-440. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.2.435-440>
- Lim, Y. S. (2019). Students' perception of formative assessment as an instructional tool in medical education [Percepción de estudiantes sobre la evaluación formativa como herramienta instruccional en educación médica]. *Medical Science Educator*, 29(1), 255-263. <https://doi.org/10.1007/s40670-018-00687-w>
- Mahfoodh, O. H. A., y Pandian, A. (2011). A qualitative case study of EFL student' affective reactions to and perceptions of their teachers' written feedback [Estudio de caso cualitativo sobre las reacciones afectivas y percepciones en torno a la retroalimentación escrita que tienen estudiantes de inglés como lengua extranjera]. *English Language Teaching*, 4(3), 14-25. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080741.pdf>
- Manrique Villavicencio, L. (2004). La participación de los estudiantes en la evaluación del aprendizaje. *Revista Educación*, 13(25), 43-60. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10566/11037>
- McMillan, J. H., y Workman, D. (1998) *Teachers' classroom assessment and grading practices: Phase 1* [Evaluación de aula y prácticas de calificación de profesores: Fase 1]. VCU MERC. https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1065&context=merc_pubs
- Ministerio de Educación. (s/f). *Orientaciones para evaluar los aprendizajes*. MINEDUC. Accedido el 14 de enero de 2022. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Tipo/Asociados-a-la-Base-Curricular/Partes-de-los-Programas/14602:Orientaciones-para-evaluar-los-aprendizajes>
- Nicol, D., Thomson, A., y Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective [Repensando las prácticas de retroalimentación en educación superior: Una perspectiva de pares evaluadores]. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- O'Malley, J. M., y Pierce, L. V. (1996). *Authentic assessment for English language learners* [Evaluación auténtica para aprendices del idioma inglés]. Addison-Wesley.
- Oosterhof, A. (2014). *Developing and using classroom assessments* (4th ed.) [Desarrollo y uso de evaluaciones de aula]. Pearson.

- Ozan, C. (2019). Authentic assessment increased academic achievement and attitude towards the educational measurement of prospective teachers [La evaluación auténtica aumentó el rendimiento académico y la actitud hacia la medición educativa de futuros docentes]. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 8(2), 299-312. <http://doi.org/10.11591/ijere.v8i2.18564>
- Pan, Y. (2020). Taiwan university students' perceptions of summative and formative classroom assessment in English courses [Percepciones de estudiantes universitarios taiwaneses sobre la evaluación sumativa y formativa que se realiza en cursos de inglés]. *TESOL International Journal*, 15(2), 46-64. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1268467.pdf>
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement [Múltiples objetivos, múltiples caminos: El rol de la orientación de objetivos para el aprendizaje y alcance]. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Rahman, F. (2020). Undergraduate students' perception towards grammar assessment in the EFL classroom [Percepciones de estudiantes de pregrado sobre la evaluación de la gramática en la clase de inglés como lengua extranjera]. *Saga*, 1(2), 127-136. <http://doi.org/10.21460/saga.2020.12.26>
- Raymond, J. E., Homer, C. S. E., Smith, R., y Gray, J. E. (2013). Learning through authentic assessment. An evaluation of a new development in the undergraduate midwifery curriculum [Aprendizaje a través de la evaluación auténtica. Evaluación de un nuevo desarrollo en el plan de estudios del programa de obstetricia]. *Nurse Education in Practice*, 13(5), 471-476. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.10.006>
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* [Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas]. Cambridge University Press.
- Rogier, D. (2014). Assessment literacy: Building a base for better teaching and learning [Evaluación de la alfabetización: Desarrollo de una base para mejorar la enseñanza y aprendizaje]. *English Teaching Forum*, 52(3), 2-13. https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/etf_52_3_02-13.pdf
- Savignon, S. J. (2018). Communicative competence: Teaching grammar [Competencia comunicativa, enseñanza de la gramática]. En J. Lontas (Ed.), *TESOL encyclopedia of English language teaching*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>
- Settiawan, D., y Hilmawan, R. (2016). Increasing transparency in assessment to improve students' learning at Language Development Centre of UIN Suska Riau [Aumento de la transparencia en la evaluación para mejorar los aprendizajes de estudiantes en el Centro de Desarrollo del Lenguaje de UIN Suska Riau]. *Prosiding ICTTE FKIP UNS*, 1(1), 364-368. <https://media.neliti.com/media/publications/170057-EN-increasing-transparency-in-assessment-to.pdf>
- Stiggins, R., y Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps [Uso de evaluaciones de aula con participación de estudiantes para disminuir las brechas de aprendizaje]. *Theory into Practice*, 44(1), 11-18. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4401_3
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning [Acercándose al corazón de las evaluaciones auténticas para el aprendizaje]. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18(4), 433-449. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.582838>
- Tyrer, S., y Heyman, B. (2016). Sampling in epidemiological research: Issues, hazards and pitfalls [Muestras en la investigación epidemiológica: Problemas, peligros y trampas]. *BJPsych Bulletin*, 40(2), 57-60. <https://doi.org/10.1192/pb.bp.114.050203>
- Vaessen, B. E., van den Beemt, A., van de Watering, G., van Meeuwen, L. W., Lemmens, L., y den Brok, P. (2017). Students' perception of frequent assessments and its relation to motivation and grades in a statistics course: A pilot study [Percepción de estudiantes sobre evaluaciones frecuentes y su relación con la motivación y calificación en un curso de estadística: Un estudio piloto]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 872-886. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1204532>
- Vallejo Ruiz, M., y Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11-25. <https://doi.org/10.35362/rie640403>
- Vanaki, Z., y Memarian, R. (2009). Professional ethics: Beyond the clinical competency [Ética profesional: Más allá de la competencia clínica]. *Journal of Professional Nursing*, 25(5), 285-291. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2009.01.009>
- van de Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F., y van der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results [Preferencias y percepción de estudiantes sobre la evaluación y su relación con resultados de otros estudios]. *Higher Education*, 56, 645-658. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9116-6>
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing* [Evaluación del desempeño estudiantil: Explorando del propósito y límites de la evaluación]. Jossey-Bass.
- Wilson, S. R., y Sabeel, C. M. (2003). Explicating communicative competence as a theoretical term [Explicación de la competencia comunicativa como un término teórico]. En J. O. Greene y B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 3-50). Lawrence Erlbaum.
- Wu, X. V., Heng, M. A., y Wang, W. (2015). Nursing students' experiences with the use of authentic assessment rubric and case approach in the clinical laboratories [Experiencias de estudiantes de enfermería sobre el uso de rúbricas para evaluaciones auténticas y el Enfoque de casos en laboratorios clínicos]. *Nurse Education Today*, 35(4), 549-555. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.12.009>
- Xiao, Y., y Carless, D. R. (2013). Illustrating students' perceptions of English language assessment: Voices from China [Ilustración de la percepción de estudiantes sobre la evaluación del inglés: Impresiones desde China]. *RELC Journal*, 44(3), 1-22. <https://doi.org/10.1177/0033688213500595>
- Zarei, A. A., y Usefli, Z. (2015). The effect of assessment type of EFL learners' goal-orientation [El efecto del tipo de evaluación de la orientación a objetivos de los estudiantes de inglés como lengua extranjera]. *Journal of Language, Linguistics and Literature*, 1(4), 112-119. <http://files.aiscience.org/journal/article/pdf/70360025.pdf>
- Zhou, Y. (2012). Test-takers' affective reactions to a computer-delivered speaking test and their test performance [Reacciones afectivas de los examinados a una prueba de producción oral por computadora y su desempeño en la prueba]. *Working Papers in Corpus-based Linguistics and Language Education*, 9, 295-310. http://cbll.tufts.ac.jp/assets/files/publications/working_papers_09/section/295-310.pdf

Anexo

Inventario de las actividades de evaluación en la asignatura de inglés

(No escriba su nombre. Es anónimo)

Edad: _____

Sexo: _____

Curso: _____

Participante:

A continuación, se presenta una serie de afirmaciones relacionadas con las actividades de evaluación (pruebas/exámenes/trabajos). Por favor, conteste cada una de las aseveraciones. La información entregada será de gran ayuda para nuestra investigación.

Instrucciones: Para cada afirmación en este cuestionario, escriba en el espacio a la izquierda de la aseveración el número que corresponda a su nivel de acuerdo con la afirmación.

INDICADORES:

1=Muy En Desacuerdo

2=En Desacuerdo

3=Indeciso / No Sé

4=De Acuerdo

5=Muy De Acuerdo

- ___ 1. Los resultados en mis evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés son un indicador justo de mi trabajo.
- ___ 2. Los resultados de mis evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés son un indicador apropiado de lo que mi curso está tratando de aprender.
- ___ 3. Mis tareas para la casa están relacionadas con lo que estoy aprendiendo en las clases de inglés.
- ___ 4. Mis evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés son un indicador apropiado de lo que se está estudiando en la clase de inglés.
- ___ 5. Se me evalúa de manera similar a las actividades que hago en la clase de inglés.
- ___ 6. Se me evalúa según lo que me enseña el profesor/la profesora en la clase de inglés.
- ___ 7. He respondido preguntas en las evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés sobre temas que se han tratado en clases.
- ___ 8. El profesor/la profesora me hace aplicar lo aprendido en clases durante las evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) utilizando situaciones de la vida real.
- ___ 9. Las actividades (ítems/preguntas/ejercicios) de las evaluaciones en la asignatura de inglés tienen sentido.
- ___ 10. Las actividades (ítems/preguntas/ejercicios) de las evaluaciones en la asignatura de inglés son útiles.
- ___ 11. Pienso que las actividades de las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) en la asignatura de inglés son relevantes en el mundo real.
- ___ 12. Las actividades de las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) en la asignatura de inglés me ayudan a comprender mejor los contenidos que me enseñan en clases.
- ___ 13. Las evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés prueban mi habilidad para aplicar lo que aprendo.
- ___ 14. Las evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés ponen a prueba mi habilidad para responder preguntas importantes.
- ___ 15. Conozco los tipos de evaluaciones que me hacen en la clase de inglés
- ___ 16. Entiendo la forma de evaluación que se usa en la clase de inglés.
- ___ 17. El profesor / la profesora de inglés me pregunta cómo quiero ser evaluado/a.
- ___ 18. Yo elijo cómo seré evaluado en las clases de inglés.
- ___ 19. He ayudado al profesor/profesora a establecer criterios para la evaluación (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés.
- ___ 20. Mi profesor/profesora me ha explicado cada tipo de evaluación que se usa en la clase de inglés.
- ___ 21. Yo le pregunto a mi profesor/profesora sobre las evaluaciones en la asignatura de inglés.
- ___ 22. Entiendo lo que se necesita para las actividades de las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) en la asignatura de inglés.
- ___ 23. Sé lo que se necesita para cumplir exitosamente con las actividades de las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) en la asignatura de inglés.

- ___ 24. Sé con anticipación cómo será evaluado/a en la asignatura de inglés.
- ___ 25. El profesor/profesora avisa con anticipación por qué se me va a evaluar.
- ___ 26. Me dicen con anticipación cuándo será evaluado/a en la asignatura de inglés.
- ___ 27. Me informan con anticipación sobre lo que se me va a evaluar.
- ___ 28. Entiendo el propósito de las evaluaciones en la asignatura de inglés.
- ___ 29. Hago las actividades de las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) en la asignatura de inglés a mi propio ritmo.
- ___ 30. Cuando ando más rápido que mis compañero/as, avanzo en otras actividades de las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) en la asignatura de inglés.
- ___ 31. El profesor/la profesora me da diferentes alternativas de actividades en las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) de la asignatura de inglés.
- ___ 32. El profesor/la profesora de inglés me entrega actividades de las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) de la asignatura que van de acuerdo a mis habilidades.
- ___ 33. En la asignatura de inglés, me asignan actividades en las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) que se adaptan a mi capacidad.
- ___ 34. Mi profesor /profesora de inglés me evalúa con métodos distintos a los que usa con mis compañeros.
- ___ 35. En la asignatura de inglés, las actividades de las evaluaciones (ítems/preguntas/ejercicios) que hago son diferentes a las que hacen mis compañeros.