

**PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN ENTORNOS
VIRTUALES SINCRÓNICOS**

**Estudio de caso en un curso de nivel intermedio en una Universidad del Estado de Nueva
York**

Trabajo de grado para obtener el título de magíster en Enseñanza del español como lengua
extranjera y segunda lengua

Presentado por: Sandra Julieth Baquero Herrera

Directora: Dra. Sandra Milena Díaz López



Instituto Caro y Cuervo

Maestría en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua

Bogotá, 2020

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO

Bogotá, D.C., Fecha 22 de abril de 2021

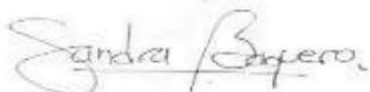
Señores
BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI
Cuidad

Estimados Señores:

Yo SANDRA JULIETH BAQUERO HERRERA, identificada con C.C. No. 1'023.894.899 de Bogotá, autora del trabajo de grado titulado PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN ENTORNOS VIRTUALES SINCRÓNICOS: Estudio de caso en un curso de nivel intermedio de una universidad del estado de Nueva York presentado en el año de 2021 como requisito para optar el título de MAGISTER EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA; autorizo a la Biblioteca José Manuel Rivas Sacconi del Instituto Caro y Cuervo para que con fines académicos:

- Ponga el contenido de este trabajo a disposición de los usuarios en la biblioteca digital Palabra, así como en redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio el Seminario Andrés Bello y el Instituto Caro Y Cuervo.
- Permita la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea formato impreso, CD-ROM o digital desde Internet.
- Muestre al mundo la producción intelectual de los egresados de las Maestrías del Instituto Caro y Cuervo.
- Todos los usos, que tengan finalidad académica; de manera especial la divulgación a través de redes de información académica.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "**Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. Atendiendo lo anterior, siempre que se consulte la obra, mediante cita bibliográfica se debe dar crédito al trabajo y a su (s) autor (es).



C.C 1'023.894.899 de Bogotá

Firma y documento de identidad

DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

AUTOR O AUTORES

Apellidos	Nombres
Baquero Herrera	Sandra Julieth

DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
Díaz López	Sandra Milena

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: de Magíster en Enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua

TÍTULO DEL TRABAJO: PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN ENTORNOS VIRTUALES SINCRÓNICOS.

SUBTÍTULO DEL TRABAJO: Estudio de caso en un curso de nivel intermedio de una universidad del estado de Nueva York

NOMBRE DEL PROGRAMA ACADÉMICO: Maestría en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua.

CIUDAD: BOGOTA AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO: 2021

NÚMERO DE PÁGINAS: 165

TIPO DE ILUSTRACIONES: Ilustraciones Mapas Retratos Tablas, gráficos y diagramas Planos Láminas Fotografías

MATERIAL ANEXO (Video, audio, multimedia):

Duración del audiovisual: _____ Minutos.

Número de casetes de vídeo: _____ Formato: $\frac{3}{4}$ Mini DV DV Cam DVC Pro Vídeo

Hi 8 Otro. Cual? _____

Sistema: Americano NTSC Europeo PAL SECAM

Número de casetes de audio: _____

Número de archivos dentro del CD (En caso de incluirse un CD-ROM diferente al trabajo de grado: _____)

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser Laureadas o tener una mención especial):

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES: Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. *(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar a la dirección de biblioteca en el correo electrónico biblioteca@caroycuervo.gov.co):*

ESPAÑOL	INGLÉS
Español como lengua extranjera	Spanish as a foreign language
Evaluación formativa	Formative evaluation
Evaluación auténtica	Authentic evaluation
Retroalimentación	Feedback
Prácticas evaluativas	Evaluative practices
Modalidad remota sincrónica	Remote synchronous mode.

RESUMEN DEL CONTENIDO Español (máximo 250 palabras):

El proceso evaluativo toma cada vez mayor visibilidad e importancia en el mundo académico de la enseñanza del español como lengua extranjera; sin embargo, son pocos los estudios que profundizan en las prácticas evaluativas que se desarrollan en el aula. Debido a esto, este estudio buscó analizar las prácticas evaluativas en la enseñanza de ELE, en entornos virtuales sincrónicos, de una Universidad del Estado de Nueva York, Estados Unidos. Para ello, en un primer momento, se revisaron algunos referentes teóricos tales como Álvarez (2016), Antón (2013), Benítez & Romero (2006), Bordón (2008), Díaz (2020), Fernández (2001), Fernández (2017), Puig (2008), Ruiz & Soler (2013), entre otros, con el fin de definir conceptos clave como evaluación, tipos de evaluación, evaluación formativa, evaluación auténtica, evaluación en entornos remotos sincrónicos, entre otros.

En segundo lugar, se determinó que, de acuerdo con los objetivos de investigación, lo más adecuado era enmarcar este proceso en el paradigma cualitativo, específicamente como un estudio de caso. En ese sentido, se llevó a cabo un ejercicio de pilotaje de los instrumentos que serían empleados posteriormente (entrevista para docente, cuestionario para estudiantes y formato del diario de campo). Después, se ajustaron los instrumentos y se inició la aplicación de la entrevista al docente encargado del grupo de Enseñanza del Español Intermedio (ESP1), curso de nivel intermedio de una Universidad del Estado de Nueva York; luego se realizó la observación del curso y, en sus últimas semanas, se aplicó el cuestionario a los estudiantes. Además, se formalizó una matriz documental en la cual se reunieron documentos del curso como *syllabus*, calendario, rúbricas, entre otros.

Los resultados muestran que la falta de participación, la concentración de los estudiantes y del docente, el grado de proximidad o cercanía entre los estudiantes y el docente, la certeza de que son los estudiantes quienes hacen las pruebas o trabajos, la comparación con la modalidad presencial y los problemas de conectividad son algunos de los aspectos asociados a la modalidad remota sincrónica de manera negativa. Mientras que la claridad y socialización de criterios de evaluación, la retroalimentación oportuna y orientadora, el uso de material auténtico, el ahorro del tiempo en desplazamiento y la entrega de resultados de exámenes son algunos de los aspectos que se resaltan de manera positiva en la modalidad remota sincrónica.

RESUMEN DEL CONTENIDO Inglés (máximo 250 palabras):

The evaluation process is becoming increasingly visible and important in the academic world of teaching Spanish as a foreign language; however, few studies delve into the evaluative practices that take place in the classroom. Thus, this study sought to analyze evaluative practices in the teaching of SFL, in synchronous virtual environments, at a State University of New York. To this end, some theoretical references such as Alvarez (2016), Antón (2013), Benítez & Romero (2006), Bordón (2008), Díaz (2020), Fernández (2001), Fernández (2017), Puig (2008), Ruiz & Soler (2013) were reviewed, among others, to define key concepts such as evaluation, types of evaluation, formative evaluation, authentic evaluation, evaluation in remote synchronous environments.

Secondly, it was determined that, in agreement with the research objectives, it was most appropriate to frame this process in the qualitative paradigm, specifically as a case study. In this sense, an exercise was carried out to pilot the instruments that will be used later (teacher interview, student questionnaire and field journal format), then the instruments were adjusted and began with the application of the interview to the teacher in charge of the ESP1 group, an intermediate level course at a State University of New York; then the course was observed and in its last weeks the questionnaire was applied to the students. In addition, a documentary matrix was made in which course documents such as syllabus, calendar, and rubrics, among others, were gathered.

The results show that the lack of participation, the concentration of students and teachers, the degree of proximity or closeness between students and teachers, the certainty that it is the students who do the tests or work, the comparison with the face-to-face mode and connectivity problems are some of the aspects associated with the remote synchronous mode in a negative way; while the clarity and socialization of evaluation criteria, the timely and orienting feedback, the use of authentic material, the saving of travel time and the delivery of test results are some of the aspects that stand out positively in the remote synchronous mode.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	11
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	15
2. OBJETIVOS.....	20
2.1 Objetivo general.....	20
2.2 Objetivos específicos.....	20
3. ESTADO DEL ARTE	20
3.1 Tendencias de la evaluación en ELE	20
3.1.1 La evaluación de las destrezas	21
3.2 Algunos estudios sobre prácticas evaluativas.....	24
3.3 El papel de la retroalimentación en el proceso de evaluación	27
3.5 Español como lengua extranjera en modalidad sincrónica remota.....	28
4. JUSTIFICACIÓN.....	32
5. MARCO TEÓRICO.....	35
5.1 La evaluación en ELE	35
5.1.1 La evaluación desde el MCER.....	37
5.1.2 La evaluación desde el ACTFL.....	38
5.2 Tipos de evaluación.....	39
5.2.1 La evaluación según el agente	39
5.2.2 La evaluación según el momento.....	40
5.3 La evaluación formativa en ELE.....	41
5.3.1 Características de la evaluación formativa	42
5.3.2 La retroalimentación en la evaluación formativa	44
5.3.3 Los agentes en la evaluación formativa	46
5.3.4 El rol del profesor de ELE.....	47
5.3.5 El rol del estudiante de ELE	48
5.4 La evaluación auténtica.....	48
5.5 La evaluación en entornos remotos sincrónicos.....	51
5.5.1.1 Cursos y programas mediados por tecnologías	54
5.5.1.2 Semejanzas y aspectos a tener en cuenta aspectos a tener en cuenta entre la evaluación presencial y la evaluación en la modalidad remota sincrónica.....	55
6. MARCO METODOLÓGICO.....	56

6.1 Paradigma y diseño metodológico	56
6.2 Fases de investigación	58
6.2.1 Fase I: Selección de caso y diseño de instrumentos	59
6.2.2 Fase II: Pilotaje de los instrumentos caso 1	60
6.2.3 Fase III: Ajustes de los instrumentos.....	60
6.2.4 Fase IV: Aplicación de instrumentos caso 2	60
6.2.5 Fase V: Análisis de resultados	61
6.3 Participantes.....	62
6.3.1 Características de la población caso 1 (profesor y estudiantes).....	62
6.3.1.1 Características del curso del caso 1	62
6.3.2 Características de la población caso 2.....	63
6.3.2.1 Características del curso del caso 2	65
6.4 Instrumentos de recolección.....	66
6.4.1 Entrevista semiestructurada	66
6.4.1.2 Cambios a entrevista semiestructurada para profesor caso 2 después del pilotaje	67
6.4.2 Cuestionario	68
6.4.2.1 Adaptación de la entrevista semiestructurada a cuestionario para estudiantes caso 2 ...	69
6.4.3 Diario de campo	70
6.4.4 Documentos complementarios.....	72
6.5 Técnicas de análisis de datos	73
6.5.1 Análisis de entrevista a docente	73
6.5.2 Análisis de cuestionario a estudiantes.....	75
6.5.3 Análisis diario de campo	75
6.5.4 Análisis de documentos complementarios	75
6.6 Consideraciones éticas.....	75
7 ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	76
7.1 Análisis de resultados de la entrevista al docente	76
7.1.1 Finalidad de la evaluación	77
7.1.2 Características de la evaluación formativa.....	81
7.1.3 Agentes de la evaluación formativa	83
7.1.4 Ambiente de aprendizaje	84
7.2 Análisis de resultados de cuestionario a estudiantes	86

7.2.1 Bloque 2. Desarrollo de la evaluación en el aula	87
7.2.2 Bloque 3: Frecuencia de la evaluación en el aula	89
7.2.3 Bloque 4: Preguntas abiertas	94
8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	96
8.1 Finalidad de la evaluación	97
8.1.1 La evaluación formativa	97
8.1.2 Retroalimentación.....	103
8.2 Características de la evaluación formativa	106
8.2.1 Evaluación auténtica	106
8.2.2 Evaluación continua	109
8.3 Agentes de la evaluación formativa	109
8.4 Ambiente de aprendizaje	110
9. CONCLUSIONES	113
10. REFERENCIAS	121
11 ANEXOS	128
11.1 Anexo 1. Guión de entrevista para docente Caso 1	128
11.2 Anexo 2. Guión de entrevista a estudiantes Caso 1.....	137
11.3 Anexo 3. Muestra del diario de campo Caso 1.....	142
11.4 Anexo 4. Guión de entrevista a profesor Caso 2.....	148
11.5 Anexo 5. Cuestionario a estudiantes Caso 2 (Adaptación del formulario google form).....	156
11.6 Anexo 6. Ajustes de la entrevista semiestructurada para el docente.....	159
11.7 Anexo 7. Muestra Diario de campo Caso 2	162

Índice de tablas

Tabla 1. Muestra de participantes caso 2	63
Tabla 2. Tabla de edades	64
Tabla 3. Tiempo aprendiendo español	64
Tabla 4. Nacionalidad.....	64
Tabla 5. Primera lengua	65
Tabla 6. Lista de documentos complementarios	72
Tabla 7. Relación bloques de entrevista a docente	73
Tabla 8. Categorías y subcategorías	74
Tabla 9. Finalidad formativa de la evaluación	77
Tabla 10. Características de la evaluación formativa	81
Tabla 11. Agentes de la evaluación formativa	83
Tabla 12. Ambiente de aprendizaje	85
Tabla 13. Medias y desviación típica escala de percepción frente a las actividades, habilidades y contenidos de prácticas evaluativas	88
Tabla 14. Frecuencia de exámenes	89
Tabla 15. Frecuencia de presentaciones	90
Tabla 16. Frecuencia de composiciones	90
Tabla 17. Frecuencia de juego de roles	90
Tabla 18. Evaluación de la habilidad: hablar	91
Tabla 19. Evaluación de la habilidad: escuchar	91
Tabla 20. Evaluación de la habilidad: escribir	91
Tabla 21. Evaluación de la habilidad: leer	92
Tabla 22. Evaluación del contenido gramatical	92
Tabla 23. Evaluación del contenido lexical	92
Tabla 24. Evaluación del contenido cultural	93
Tabla 25. Evaluación del contenido: pronunciación	93
Tabla 26. Lineamientos para evaluación en el curso ESP1	99
Tabla 27. Análisis de forma y contenido del midterm exam	100

Índice de figuras

Figura 1. Esquema de estudio de caso . Adaptación de Jiménez (2012)	57
Figura 2. Esquema con las fases de la investigación	59

Agradecimientos

A mis padres y hermanos por su ejemplo de perseverancia, su paciencia y muestras de fortaleza durante esta etapa de estudios. A Edinson Cruz por su apoyo incondicional.

A mi tutora y maestra Sandra Milena Díaz por su disposición, por compartir su experiencia y por el asertivo acompañamiento para alcanzar esta meta.

A mis compañeras y amigas Angélica y Lorena por sus palabras y gestos de ánimo.

INTRODUCCIÓN

La práctica evaluativa hace parte de los tantos aspectos a tener en cuenta en la planeación de un curso o programa de enseñanza, y cada vez que se realiza una propuesta metodológica para el desarrollo de una clase, implícitamente se toman decisiones sobre la evaluación (Diccionario Virtual ELE - Instituto Cervantes). En la metodología presencial, generalmente, las estrategias de evaluación son diseñadas de forma tal que cada actividad permita la participación directa del estudiante para la valoración de sus desempeños. No obstante, ante la coyuntura que se vive actualmente en el mundo por el COVID-19 muchos cursos programados para la presencialidad han tenido que cambiar esta característica y pasar a una denominada “modalidad remota o remota sincrónica”.

El presente trabajo de investigación tiene por objetivo analizar las prácticas evaluativas en la enseñanza de ELE en entornos virtuales sincrónicos de un curso intermedio de una universidad del Estado de Nueva York. Para ello, mediante un estudio de caso con un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera nivel intermedio (de ahora en adelante nombrado ESP1), del periodo comprendido entre el 24 de septiembre al 19 de noviembre del año 2020, se analizan los lineamientos de la institución en relación con la evaluación y algunos documentos complementarios del curso (*syllabus*, calendario, rúbricas, entre otros), además se identifica la perspectiva del profesor, la perspectiva del estudiante, y la práctica evaluativa que se desarrolla en el aula.

Desde el rol del docente se determina el conocimiento declarativo del profesor sobre la evaluación y se reconoce su concepción sobre las prácticas evaluativas en la enseñanza de ELE en entornos virtuales sincrónicos. Además, se parte del reconocimiento de las condiciones y los lineamientos institucionales para llevar a cabo este proceso.

Desde la perspectiva del estudiante, se analiza su percepción frente a la práctica evaluativa mediada por entornos virtuales remotos. Y, en cuanto a la caracterización de las prácticas evaluativas, se realiza una observación que permite identificar las actividades que se desarrollan, los recursos de evaluación que se emplean en el aula y las características de la evaluación formativa y auténtica que se desarrolla en el grupo ESP1.

La investigación se desarrolla en el marco de un paradigma cualitativo, mediante un diseño de estudio de caso. El estudio de caso, de carácter exploratorio, permite analizar un fenómeno en un contexto determinado a profundidad; al tener en cuenta diferentes componentes, perspectivas o elementos correspondientes al campo de acción.

Por lo tanto, la investigación cuenta con cinco fases: en la primera, se selecciona el caso y diseño de los instrumentos (entrevista a docente, cuestionario a estudiante y diario de campo); en la segunda fase, con el fin de mejorar el diseño de los instrumentos, se realiza el pilotaje con el caso uno (1), un grupo de nivel intermedio de una universidad de la ciudad de Bogotá; en la tercer fase, se ajustan los instrumentos; en la cuarta fase, se aplican los instrumentos en el curso ESP1 (un grupo de ELE de nivel intermedio de una Universidad del Estado de Nueva York, quien es el caso dos (2)). Y en la quinta y última fase, se analizan los resultados y se describe la práctica de evaluación en un entorno virtual sincrónico.

Esta investigación analiza las prácticas evaluativas desde las características de una evaluación formativa y auténtica. Para ello, primero se presenta un capítulo sobre los antecedentes de prácticas evaluativas en ELE; en segundo lugar, se exponen los referentes teóricos sobre la evaluación formativa y auténtica, los tipos de evaluación, agentes involucrados en la evaluación y la evaluación bajo la modalidad remota sincrónica.

En tercer lugar, se desarrolla el marco metodológico en el cual se describen con mayor profundidad las fases anteriormente descritas, la población, los instrumentos y la técnica

empleada para el análisis de los instrumentos. Posteriormente se registra el análisis de datos y por último, se presentan las conclusiones sobre las prácticas evaluativas empleadas en el curso ESP1, bajo una modalidad remota sincrónica.

|

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con las cifras aportadas por el Instituto Cervantes (2018), hay 577 millones de hablantes del español con diferente dominio, casi 22 millones de estudiantes y es la tercera lengua más utilizada en internet. En el informe del año 2019 presentado en la ciudad de Nueva York por Luis García Montero, en representación del Instituto Cervantes, se afirma que hay 580 millones de personas que hablan español; es decir, tres millones más que lo señalado en el informe del 2018. Y en el último informe, presentado en el año 2020, hay más de 22 millones de estudiantes de español como lengua extranjera y se afirma que es la tercera lengua más utilizada en internet y la segunda en Facebook.

De igual manera, el español se ha convertido en una lengua importante de cultura y negocios (García, García & Buitrago, 2011; Jaramillo, 2013 y Mejía, López, Cruz, Favaro & Guzmán, 2009). De acuerdo con lo anterior, Agray, (2007, citado en Mejía et. al., (2009)) destaca el uso del español en países como Brasil, por relación de fronteras y economía, China por economía y Estados Unidos, por los procesos de migración.

Dado este creciente interés por la lengua española, son diversos los espacios y múltiples las propuestas formativas que buscan la enseñanza de este idioma como lengua extranjera. A continuación, conviene revisar las características generales de la enseñanza del español como lengua extranjera en Estados Unidos y posteriormente en Colombia; el primero, teniendo en cuenta que el grupo objeto de investigación pertenece al Estado de Nueva York, Estados Unidos, y el segundo, que corresponde al contexto al cual pertenece el grupo en el que se desarrolló el ejercicio de pilotaje.

En Estados Unidos, de acuerdo con el informe del año 2019 del Instituto Cervantes, cada año crece el número de estudiantes que aprenden español como lengua extranjera en los diferentes niveles y este año eran más de 8'000.000 de aprendientes aproximadamente; la principal razón de este auge es la migración y con ello la presencia pública y social de la lengua. Es así, que el español es la segunda lengua más empleada en una de las redes sociales con mayor influencia social y política como es Twitter.

Frente a la situación educativa del español en Estados Unidos, las universidades ofrecen un promedio de 200 programas en posgrado y 80 en doctorado relacionados con el español (Lacorte y Suárez, 2014). Además, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2020), la gestión de la enseñanza preuniversitaria pública del español en Estados Unidos es gestionada a nivel local, es decir, por Estado; y por ende hay una brecha en los procesos de aprendizaje. No obstante, el español tiene presencia en el sistema educativo y sus programas de acercamiento se desarrollan en la primaria y secundaria.

Frente a la metodología de enseñanza, el enfoque comunicativo ha tomado fuerza en la enseñanza de ELE; también se destaca el sistema ecléctico, aunque Lacorte y Suárez (2014) aseguran que los avances a nivel del enfoque no son profundos, ya que aún se observa material con instrucciones prescriptivas y deductivas, así que los avances están encaminados en el uso de tecnología y diseño del material. Además, Lacorte y Suárez (2014) aseguran que los lineamientos curriculares se guían principalmente por el ACTFL (*Proficiency Guidelines, National Standards for Foreign Language Learning*) y muy poco por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Es necesario aclarar que el MCER es un material de apoyo curricular en la enseñanza de ELE en la mayoría de países europeos y latinoamericanos. Mientras que la mayoría de instituciones de enseñanza de ELE en Estados Unidos se guían bajo la propuesta del Consejo Americano para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros ACTFL, siglas en inglés (Liskin-Gasparro, 2006).

Por último, en relación con los materiales empleados para la enseñanza del español en Estados Unidos, la mayoría de profesores usan libros publicados en ese país; algunos de los libros empleados son: *AP lenguaje book*, *Acción*, *Destinos*, *Dos mundos*, *Imaginate*, *Functionally Fluent*, entre otros. Además, se resalta el material de PICS, desarrollado por la Universidad de Iowa y el material desarrollado por editoriales como Pearson, Barrons y McGraw Hill. Sin embargo, actualmente se desarrolla una nueva estrategia editorial denominada *Opening Sources*, en la cual se permite que parte del material sea de acceso libre; por ejemplo, el libro *Acceso* un proyecto de la Universidad de Kansas (libro empleado por el grupo del caso 2).

También en este ámbito hay avances a nivel investigativo, ya que son frecuentes los congresos que se organizan en torno a la enseñanza del español; algunos de estos estudios abordan los cambios lingüísticos del español en Estados Unidos y han creado una controversia alrededor del español de Estados Unidos o el *Spanglish* (Lipski, 2008). Además, se resalta la creación del “Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos”, una alianza entre la Universidad de Harvard y El Instituto Cervantes (Harvard University e Instituto Cervantes, s.f), un proyecto que tiene como fin investigar el estudio de la situación del español y su enseñanza en Estados Unidos (Lacorte y Suárez, 2014).

En relación con Colombia, el país cuenta con algo más de 6.000 estudiantes aproximadamente (Arboleda, 2015); es decir, un menor número de estudiantes en comparación con Estados Unidos. Sin embargo, García, García y Buitrago (2011) afirman que la enseñanza del español como lengua extranjera está en auge; afirmación que se debe revisar hoy en día ya, que si se considera la lengua y la cultura un sector de la productividad de un país (aspecto variable), para afirmar el crecimiento de la enseñanza de ELE, sería necesario realizar nuevos estudios que confirmen dicho auge (Jaramillo, 2013).

Colombia cuenta con diversos programas de enseñanza de español como lengua extranjera y formación de profesores de ELE tanto en instituciones públicas como privadas; prueba de esto es la organización de encuentros sobre avances investigativos relacionados con el campo, la creación de una red académica para el desarrollo de ELE llamada EnredELE y con ella el diseño del Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera, SICELE (Díaz, 2016), la creación de programas que fomentan el turismo y con ello el aprendizaje del español como el programa Spanish in Colombia.

Además, con la elaboración de manuales para la enseñanza de ELE como *Comuniquémonos en español*, *Español al Vuelo*, *Español para extranjeros*, *Enlace y Maravillas del español*; materiales para la enseñanza de ELE como *Hecho en Colombia* (2017), *Empeliculados* (2020), *Colombia diversa* (2019), *Viaje literario por Barranquilla* (2019), *El explorador* (2016) o la adaptación de manuales como *Aula América 1 y 2*, se puede evidenciar los aportes de diferentes instituciones colombianas a nivel didáctico en el campo de ELE.

Frente al enfoque metodológico, se puede determinar que en Colombia predomina el enfoque comunicativo, es el enfoque que ha orientado las prácticas y el quehacer docente

durante los últimos años en el campo de ELE. Además, el componente cultural es un aspecto relevante en el proceso de enseñanza del español como lengua extranjera y se busca profundizar en una evaluación formativa a su vez resaltando el rol de la retroalimentación (García et al. 2011; Díaz, 2016 y Mejía et al., 2009).

Es así que la evaluación ha tomado una posición destacada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas (Méndez, 2008). Sin embargo, en el campo del español como lengua extranjera, la evaluación, en algunos casos, aún es vista como un instrumento que mide la proficiencia en las habilidades de la lengua, especialmente en la fase final del proceso de aprendizaje.

Dada la importancia de la evaluación y la situación actual que ha exigido una adaptación de metodologías, recursos, estrategias, etc., en los procesos formativos, es relevante analizar cómo se concibe y se desarrolla la evaluación en este tipo de ambientes formativos (remotos) y cuáles son las diferencias que se encuentran en relación con los tradicionales ambientes presenciales de aprendizaje.

De acuerdo con este panorama, resulta necesario desarrollar estudios a profundidad que permitan analizar las prácticas evaluativas en la clase de ELE en entornos virtuales sincrónicos.

Interrogante

¿Cuáles son las características de las prácticas evaluativas en la clase de ELE, mediada por entornos virtuales sincrónicos, en el curso ESPI de una universidad del Estado de Nueva York?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Analizar las prácticas evaluativas en la enseñanza de ELE en entornos virtuales sincrónicos, en una universidad del Estado de Nueva York.

2.2 Objetivos específicos

- Determinar el conocimiento declarativo que tiene el profesor de ELE del curso ESP1 sobre la evaluación.
- Reconocer la percepción que tiene el profesor de ELE del curso ESP1 frente a las prácticas evaluativas mediadas por entornos virtuales sincrónicos.
- Establecer la percepción de los estudiantes del curso ESP1 frente a las prácticas evaluativas desarrolladas en un entorno virtual sincrónico.
- Identificar las características de las prácticas evaluativas desarrolladas en el aula a través de la modalidad remota sincrónica, del curso de ESP1.

3. ESTADO DEL ARTE

3.1 Tendencias de la evaluación en ELE

En este primer bloque se agrupan los trabajos investigativos que abordan la evaluación en ELE, especialmente, aquellos que dan cuenta de la valoración de las destrezas lingüísticas y la evaluación para la certificación; aspectos que usualmente son los más abordados en los trabajos de investigación en el campo.

3.1.1 La evaluación de las destrezas

En cuanto a la evaluación de las destrezas lingüísticas se puede determinar que las investigaciones, en su mayoría, se encaminan bajo dos corrientes: la primera corriente, con los trabajos de investigación que buscan analizar la evaluación en las destrezas; y, la segunda corriente, con las investigaciones sobre la evaluación de las destrezas pero en función del rol docente.

En la primera corriente los trabajos de investigación buscan analizar la evaluación de la interacción oral y escrita, seguida de la comprensión lectora; además, se prioriza la validez de los instrumentos que se emplean para evaluar, a partir de los criterios de documentos de apoyo curricular como lo es el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para la enseñanza de lenguas (validez, fiabilidad y viabilidad) (Del Moral, 2013; Martín, 2018; Villalba y Hernández, 2008).

Entre algunas de las conclusiones de los estudios sobre la evaluación de las destrezas, Moral (2013) afirma que es necesario implantar de manera oficial en las instituciones las escalas de descriptores para calificar las pruebas orales con el fin de dar fiabilidad a la evaluación. Conclusión que comparte con Martín (2018) a través de su investigación sobre la validez y la fiabilidad de pruebas orales con fines de clasificación. Este último va un poco más allá, al asegurar que algunos aspectos a tener en cuenta para garantizar la viabilidad y fiabilidad de las pruebas son incluir a los docentes en el juicio de expertos y hacer pilotajes de la escala.

Es decir, es necesario incluir a los docentes en el proceso de validación de las pruebas ya que son ellos quienes conocen los detalles de los contextos de la institución. Además,

resalta la importancia de realizar pilotajes de la escala de descriptores de evaluación para calificar y combinar su análisis junto al análisis del juicio de expertos (docentes).

Por su parte Villalba y Hernández (2008) se encaminan a la evaluación de las destrezas en la enseñanza del español para comunidades inmigrantes en España y concluyen que si no se parte de un currículo coherente que guíe el proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación será esporádica y de poca relevancia por la falta de objetivos claros. Además, afirman que la lectura y la escritura deben considerarse como mediadores de la evaluación, pero se debe evitar que sean los únicos.

De otro lado, Liskin Gasparro (2006) resalta la relación entre la evaluación del conocimiento y la evaluación de la competencia; mientras la primera busca analizar la eficacia y la fiabilidad del instrumento y promover que el estudiante se responsabilice de su proceso de aprendizaje, la segunda evalúa la correlación del examen con el uso de la lengua fuera del ámbito académico y su relación con las habilidades, conocimientos y estrategias empleados por el estudiante.

En conclusión, se puede destacar en esta primera corriente que los trabajos de investigación buscan analizar la evaluación de las destrezas a partir de elementos como incluir la escala de descriptores en la planeación y elaboración de pruebas; esto con el fin de contribuir a la validez y fiabilidad del instrumento. Además, realizar pilotajes de las escalas a aplicar; en esta última estrategia es importante incluir al docente como parte del juicio de expertos por su experiencia y conocimiento en las características del grupo a enseñar; de igual manera se debe tener claridad de los objetivos de la evaluación en el currículo; recurrir a otras estrategias de mediación de la evaluación además de la lectura y escritura y, por último,

analizar en el instrumento la relación entre la evaluación del conocimiento y la evaluación de la competencia.

Y en cuanto a la segunda corriente, que recoge las investigaciones sobre la evaluación en función del rol docente, se agrupan, el análisis de la práctica del docente y las estrategias y actividades que el profesor emplea o podría emplear para evaluar las destrezas de comprensión y producción oral y escrita. Al respecto, los estudios de Ainciburu, 2007; Ainciburu, 2008; Jetté, 2017; López, 2013; Liskin-Gasparro, 2006 y Pinilla, 2006 aseguran que para mejorar las destrezas de comprensión y producción de los estudiantes de ELE, los profesores deberían tener en cuenta las siguientes sugerencias:

- En el momento de diseñar la evaluación es importante dar prioridad al concepto de tarea o función comunicativa; es decir, la relación del instrumento con el enfoque que guía el proceso de aprendizaje.
- Es necesario prestar atención a la cantidad de ejercicios a emplear y que estos ejercicios sean apropiados para el nivel.
- Incluir en la evaluación **diferentes formas o actividades** para valorar el desarrollo de la habilidad. Ejemplo: formas bidireccionales como las conversaciones, discusiones, debates, entre otras y unidireccionales como cantar, recitar, hablar con apoyo visual, entre otras.
- Para que la evaluación sea auténtica es necesario emplear **diferentes muestras de tipos de discurso** que sean relevantes y relacionadas con la forma de evaluación.
- Resaltar la evaluación auténtica, como aquella que relaciona la tarea con el uso de la lengua y con aquello que puede llegar a hacer.

- La evaluación debe tener **ética**. Los objetivos deben ser explícitos y comprensibles para los estudiantes y es importante respetar el criterio de sistematicidad de la evaluación.
- La evaluación debe favorecer la **autorregulación**, es decir, apoyar los principios de metacognición (planificar, ejecutar y reparación/ corrección). Esto le genera al estudiante sentimiento de control.
- Prestar atención al **efecto colateral**, ya que la evaluación tendrá una repercusión en el currículo y por ende en las prácticas docentes. Es decir, el estudiante priorizará aquello a lo que el profesor da más relevancia e ignorará aquello que el profesor no considera relevante.
- Trabajar las diferentes **habilidades de forma integrada** ya que una habilidad potencia el desarrollo de las demás.

3.2 Algunos estudios sobre prácticas evaluativas

Frente a los trabajos de investigación que analizan las prácticas evaluativas desde la evaluación formativa y el enfoque comunicativo, algunos estudios analizan el rol del profesor en sus prácticas evaluativas asociadas a una evaluación por competencias. Al respecto, Álvarez (2016), Baralo (2008), Olea (2017) y Stratular (2013), concuerdan al concluir que el docente tiene la responsabilidad de motivar, guiar, seleccionar material auténtico de acuerdo a las necesidades del estudiante y su contexto, emplear herramientas tecnológicas de manera apropiada y tener una actitud dinámica y flexible frente a los desafíos que su profesión demanda.

Esto implica una formación docente que promueva estas habilidades. Frente a esta formación sobre una evaluación auténtica por competencias, Álvarez (2016) señala que los profesores necesitan: primero, crear espacios que les permitan reflexionar sobre la evaluación y sus instrumentos y, segundo, formarse e investigar sobre la evaluación y sistematizar los componentes de sus prácticas docentes (materiales, resultados obtenidos, proceso desarrollado) como estrategia de reflexión, autoevaluación e investigación.

Y, por último, dentro de los trabajos de investigación asociados a las prácticas de evaluación en la enseñanza en ELE se resaltan las investigaciones de Mamour (2016) sobre las prácticas evaluativas en Senegal; Garanto (2012) sobre las prácticas evaluativas en Suecia y Alcalde (2017) sobre las prácticas evaluativas en los Países Bajos.

Mamour (2016) tiene por objetivo realizar un balance crítico del comportamiento de los alumnos de ELE y la calidad de las pruebas elaboradas, así como la evaluación por competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, por un lado, indaga sobre las prácticas evaluativas y estrategias de corrección de los profesores; y, por el otro, analiza las pruebas aplicadas en el año 2015, las planillas de notas y muestras de algunos trabajos escritos.

Es así, que el trabajo de investigación de Mamour (2016) concluye: primero, las condiciones institucionales y materiales pedagógicos impactan positivamente los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; y segundo, la evaluación enfatiza sobre las competencias comunicativas por encima de las competencias lingüísticas. Sin embargo, el no tener unos parámetros de enseñanza y evaluación establecidos a nivel nacional dificulta la creación de herramientas que orienten la elaboración de pruebas y establecer la relación entre el concepto de lengua con las prácticas evaluativas. Lo anterior, conduce a una diversidad de prácticas evaluadoras que confunden tanto al estudiante como al profesor.

Por consiguiente, Mamour (2016), al analizar las prácticas evaluadoras en relación con el enfoque comunicativo de las escuelas de secundaria en Senegal, presenta orientaciones sobre los elementos a tener en cuenta en el diseño tanto del guión de las entrevistas a docentes y estudiantes como del diario de campo para la observación de las prácticas de los docentes; ejemplo de ello es analizar el tratamiento de la corrección, es decir, el momento en que se corrige al estudiante y la forma en que se corrige (oral, escrita, individual, grupal, etcétera).

Por su parte Garanto (2012), en su investigación sobre las prácticas evaluativas en colegios de educación secundaria en Suecia, a partir del cambio de plan de estudios en el año 2011 llamado Lgr11, pretende determinar la articulación de este nuevo plan de estudios y las prácticas evaluativas de los docentes. Es así que en este proceso de articulación entra en juego tanto la directriz institucional como los lineamientos gubernamentales, en este caso el sistema educativo de Suecia.

Es de aclarar que Garanto (2012), por un lado, señala que este nuevo plan de estudios resalta la evaluación formativa sobre la sumativa; ya que intenta fortalecer el compromiso del estudiante dentro de su proceso de aprendizaje, es decir, promueve la autonomía. Lo anterior, teniendo en cuenta los procesos individuales de los estudiantes y el acompañamiento de los docentes en el fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje de sus estudiantes.

Por el otro lado, recurre a la entrevista para analizar las prácticas evaluativas de los profesores y su articulación con el nuevo plan de estudios. Es así que Garanto (2012) concluye que a pesar que los docentes empleen diferentes herramientas para evaluar, cada uno incluye ciertas características de la evaluación formativa en su proceso ya que: informan a sus estudiantes sobre los objetivos y la forma en que se va a evaluar, emplean diversas tareas o actividades de manera frecuente las cuales les permite analizar los avances de los estudiantes

sean estas calificables o no y, además, estos criterios son analizados en la observación diaria que realiza el docente.

Es así que la investigación de Garanto (2012) contribuye a esta investigación en el diseño de los instrumentos (entrevistas y diario de campo) al tener en cuenta en la indagación y observación aspectos como: si el profesor socializa el qué y el cómo va a evaluar, si el estudiante identifica la forma como aprende y le es motivante el proceso de aprendizaje y si la evaluación tiene alcances más allá de las pruebas o exámenes. Es decir, una evaluación en la cual se resalten los avances de los estudiantes en sus diversas competencias.

3.3 El papel de la retroalimentación en el proceso de evaluación

La retroalimentación es un componente de la evaluación que ha cobrado importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Su estudio se ha encaminado a analizar la forma en la cual se retroalimentan los avances de los estudiantes en las diferentes destrezas de la lengua (leer, escuchar, hablar y escribir), la forma en que se realiza la retroalimentación y la relevancia de la retroalimentación en la evaluación formativa.

Por tanto, al igual que los estudios sobre la evaluación en ELE, la mayoría de los estudios sobre retroalimentación en ELE han buscado responder, por un lado, al progreso de las destrezas de la lengua, en especial la escritura. Ejemplo de ello es la investigación de Silva (2013) sobre la retroalimentación en la escritura, quien concluye su estudio afirmando que la retroalimentación es fundamental para la corrección de errores y es necesario potenciar la autocorrección por parte del estudiante. Además, Blackman y Asención (2016) destacan la herramienta *Screncasts* para potenciar tanto la evaluación como la retroalimentación de la escritura.

Por otro lado, algunos trabajos de investigación se interesan por analizar la forma en que se realiza la retroalimentación (directa o implícita) y sus implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje en ELE. Por lo tanto, en algunos estudios, la retroalimentación es sustraída de la evaluación y vista como un ejercicio que se puede brindar de manera directa o implícita (Gutiérrez & Miquilena, 2009 y Ferreira, 2006).

Sin embargo, entre los estudios sobre la retroalimentación hay una corriente que mantiene una relación constante entre la evaluación formativa y la retroalimentación. Muestra de ellos es el de Cano y Cabrera (2013), en el que aseguran que una estrategia clave para promover la evaluación formativa es la retroalimentación y, a su vez, la participación activa del estudiante a través de la autocorrección.

Por su parte, Canabal y Magalef (2017) a través de su trabajo de investigación titulado “*La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje*” se centran en la retroalimentación, al ser considerada la clave para lograr que la evaluación de los aprendizajes sea formativa (citando a Stobart, 2010). Además, apoyan su argumento a partir de diferentes estudios (citando a Gibbs & Simpson, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Voerman, Meijer, Korthagen & Simons, 2012).

Teniendo en cuenta los anteriores estudios se puede determinar que la retroalimentación es uno de los criterios fundamentales al momento de promover la evaluación formativa dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE.

3.5 Español como lengua extranjera en modalidad sincrónica remota

La actual crisis sanitaria causada por el *Coronavirus disease* (COVID-19) ha provocado una serie de cambios en los diferentes sectores de la sociedad, y entre ellos, sin

lugar a duda, el sector educativo. Aunque cada país brinda diferentes estrategias para enfrentar esta situación y, a su vez, las instituciones se acoplan a las instrucciones gubernamentales para dar una continuidad a sus compromisos formativos; la mayoría de ellos optaron por continuar sus procesos de enseñanza y aprendizaje con apoyo de las tecnologías de la información y las comunicaciones ante el confinamiento.

De acuerdo con lo anterior, la mayoría de las instituciones pasan de cursos presenciales a cursos que han denominado 'modalidad sincrónica remota'; es decir, crean espacios de encuentros sincrónicos entre los profesores y estudiantes a través de diferentes herramientas de viodellamada (Zoom, Teams, Google Meats, Blackboard Collaborate, entre otras), pretendiendo dar continuidad a los programas de enseñanza de español como lengua extranjera.

Sin embargo, este cambio de enseñanza a causa del COVID-19 trae consigo una serie de logros y desafíos propios de cada contexto de aprendizaje; como ejemplo de ello, a continuación se relacionan, en primer lugar, un estudio sobre la competencia del docente online en tiempos de COVID-19 y, en segundo lugar, algunas experiencias de la enseñanza del español como lengua extranjera bajo esta modalidad.

En primer lugar, Acevedo, Argüello, Pineda y Turcios (2020) realizaron un estudio en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras sobre los cambios que han enfrentado todos los docentes de las clases presenciales en su transición a una modalidad virtual. Para ello parten de la concepción de que un docente está en la capacidad de adquirir y desarrollar competencias, acoplándose a los cambios y generando innovación; es decir, que a pesar de las dificultades que el cambio de presencial a virtual pueda traer, el docente como profesional debe estar en la capacidad de adaptar sus contenidos y metodologías acorde al contexto en el cual se desempeña.

Acevedo et al. (2020) reafirma lo anterior a través del análisis del instrumento aplicado para el desarrollo de este estudio, un cuestionario realizado a 360 docentes de la Universidad. Entre los resultados a destacar señala, primero, que la mayoría de docentes emplearon actividades tanto sincrónicas como asincrónicas, resaltando la importancia de la interacción directa entre estudiantes y profesores; segundo, se consultó si las evaluaciones virtuales se pudieron acoplar a las necesidades de sus currículos, a lo cual un 72% respondió de manera afirmativa.

Frente a este último análisis del autor se puede determinar que si bien las evaluaciones virtuales se pueden adaptar a las necesidades del currículo, queda la inquietud sobre la efectividad y alcances de estas evaluaciones a nivel formativo.

Tercero, el estudio resalta que a un 50.6% de los docentes no le fue difícil el cambio presencial a digital de sus metodologías de enseñanza y evaluación mientras que un 49,4% indica que sí fue difícil. Es así que aunque el estudio resalta el porcentaje de los que respondieron que no fue difícil el cambio de presencial a digital, no es un porcentaje que permita generalizar o asegurar que efectivamente la facilidad de la adaptación es un criterio a favor.

Cuarto, un 41,4% de los encuestados indican que hay dificultad en la interacción docente y alumno a través de las plataformas virtuales. Y quinto, el instrumento ofrece la lista de uso de herramientas por parte de los profesores, siendo la plataforma institucional el principal medio, seguido del correo institucional, WhatsApp, Zoom, correo personal, YouTube, llamadas telefónicas, Teams, Weber, entre otras. Lo anterior, evidencia que si bien los docentes han empleado diversas herramientas, no hay un eje o lineamientos sobre el uso de estas herramientas a nivel institucional.

En conclusión, este cambio de modalidad no ha sido sencillo. Los profesores evidencian, en su mayoría, un interés y buena actitud por adaptarse a la nueva modalidad. Sin embargo, por lo abrupto del cambio y los pocos estudios referentes a la enseñanza de ELE bajo esta nueva dinámica, aún hay muchos interrogantes a resolver a nivel curricular, didáctico y de evaluación.

En segundo lugar, se presenta una experiencia de la enseñanza del español como lengua extranjera, en la cual se determinan algunos de los logros y desafíos producto de un trabajo de investigación realizado en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Yaudén, Camerún en el año 2020.

En esta investigación, Kem-Mekah (2020) resalta algunos de los logros y desafíos producto de un trabajo de investigación realizado en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Yaudén, Camerún en el año 2020.

Frente a este cambio de clases presenciales a una clase mediada por tecnología, se les invita a los estudiantes a ser más partícipes y autónomos de sus procesos de aprendizaje, al promover la consulta, la reflexión y el aprender haciendo. Además, los encuentros con los profesores pasan a ser espacios de reflexión, tratamiento de la información, construcción participativa del conocimiento y desarrollo de competencias; dando paso a una enseñanza aprendizaje reflexiva y participativa (Kem-Mekah, 2020).

Sin embargo, no se desconoce la importancia de mejorar la conectividad en el país y tener presente que si bien los estudiantes tienen conocimientos sobre el uso de las herramientas tecnológicas, no significa que estén preparados para el uso pedagógico de estas herramientas.

4. JUSTIFICACIÓN

El campo de la enseñanza del español como lengua extranjera es reciente frente a la enseñanza de otras lenguas; y es por ello que como respuesta a la situación descrita en el apartado anterior, se crean diversas instituciones, programas y cursos que promueven tanto la enseñanza del español como lengua extranjera como la investigación de estos procesos. Sin embargo, el contexto y la modalidad en la cual se desarrollan estos cursos y programas trae consigo desafíos en las prácticas evaluativas desarrolladas en el aula.

Por ende, es necesario continuar investigando el rol de la evaluación en el campo de ELE, con el fin de analizar los avances y determinar los aspectos a mejorar en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, especialmente, en relación con el proceso evaluativo.

El Centro Virtual Cervantes, por un lado, define la evaluación como la acción educativa que recoge información para ser juzgada y, en consecuencia, poder tomar una decisión; y por el otro lado, señala que aunque la evaluación tiene una variedad de definiciones, las diferencias entre estas radican “en qué información se recoge y juzga; quién, cómo, cuándo y para qué la recoge y la juzga y, en consecuencia, qué tipo de decisión se toma” (Centro Virtual Instituto Cervantes). A su vez, indica que la enseñanza de lenguas ha sido asistida por ordenadores en sus últimos años; con ello, surge la educación a distancia y mixta o semipresencial y con ello un nuevo perfil de profesor y estudiante.

En este orden de ideas, analizar las prácticas evaluativas en la enseñanza de ELE en entornos virtuales sincrónicos resulta fundamental para identificar las posibilidades de mejora, en relación con la evaluación que propone el docente en sus aulas.

Además, la propuesta de investigación se enmarca en la línea de formación asociada a la didáctica y la evaluación de la Maestría en la enseñanza del español como lengua extranjera

y segunda lengua. Por lo tanto, esta investigación impacta en términos didácticos, pedagógicos y curriculares. A nivel didáctico y pedagógico, el reflexionar sobre la evaluación en una práctica evaluativa; es decir, una evaluación formativa y auténtica como aquella que busca una sólida relación entre lo que se planea, enseña y evalúa durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje que contribuye a fomentar la concordancia entre lo teórico y lo práctico. Además de promover la articulación entre lo pedagógico y didáctico.

A nivel curricular, el identificar las características que promueven la evaluación formativa y auténtica y relacionarlas con esta adaptación o cambio de modalidad presencial a una remota sincrónica que le permite al docente reflexionar. Esta reflexión se da, por un lado, sobre su práctica docente; retomando a Rubio, Rubio y Singer (2018) quienes resaltan en su propuesta de formación docente la práctica reflexiva como aquella que tiene el propósito que los docentes trasciendan de la teoría y soluciones estandarizadas y construya un saber; que filtren los planteamientos teóricos y curriculares y propongan situaciones de aprendizaje acorde a las características de los estudiantes y necesidades del contexto.

Y, por otro lado, sobre la importancia de aterrizar el currículo a los contextos de enseñanza; además de precisar en este las estrategias de evaluación que pueden evidenciar el desarrollo de las competencias propuestas.

En otras palabras, en el currículo se determina una planificación, actuación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje; y con ello, la selección de unos objetivos, la selección de unos contenidos, adopción de una metodología y establecimiento de unos criterios de evaluación (Centro Virtual Cervantes). Además, estos componentes del currículo y la práctica evaluativa dependerán de la selección de la modalidad en la cual se desarrollará el curso o programa; ya que una vez el programa se adhiere a un tipo de modalidad su planeación, práctica de enseñanza y práctica evaluativa dependerán de esta.

Cabe aclarar, que los programas de enseñanza de ELE han pasado de su modalidad presencial a adoptar la virtualidad como una herramienta o recurso mediador y, con ello, algunos cursos se han clasificado o autodenominado bajo una metodología virtual, mixta, aula invertida, entre otras o bajo una modalidad mediada o guiada por tecnología como la modalidad remota sincrónica. El curso ESP1, aunque se autodenomina un curso híbrido en su currículo, esta clasificación no tiene relación con el cambio de modalidad; es una característica del curso que viene desde la presencialidad donde se establece una intensidad horaria para los encuentros presenciales y otra para el trabajo independiente o autónomo.

Por lo tanto, el curso ESP1 adaptó su programa presencial a una modalidad remota sincrónica, en la cual se reúnen de manera simultánea los estudiantes y su docente en un horario establecido pero conservan sus compromisos y trabajo autónomo para participar de sus encuentros.

Si bien no es posible difundir el nombre de la institución en la cual se desarrolló la investigación, por políticas institucionales y estatales, la Universidad en referencia promueve proyectos a través de convenios con instituciones colombianas para promover la interacción de sus estudiantes con hablantes nativos y fortalecer la competencia cultural y producción oral, principalmente.

De acuerdo con el anterior panorama, donde la modalidad remota trae consigo una serie de cambios a nivel curricular, didáctico, evaluativo, en el rol del profesor, en el rol del estudiante, entre otros; es imprescindible determinar las características de las prácticas evaluativas mediadas por entornos virtuales sincrónicos en la clase ESP1 de una Universidad del Estado de Nueva York.

5. MARCO TEÓRICO

Una vez el curso o programa se adhiera a una modalidad de enseñanza, sea esta presencial, virtual o mixta; debe asumir una postura frente a la práctica didáctica y la práctica evaluativa. A continuación, se presentan algunos conceptos que sustentan el desarrollo de esta tesis y las explicaciones generales sobre estas modalidades de enseñanza.

5.1 La evaluación en ELE

La evaluación ha tenido un importante reconocimiento en los procesos de aprendizaje de lenguas, evidencia de ello son los lineamientos desde el Marco Común Europeo de Referencia en sus capítulos dos y nueve y, en cierta medida, en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. A pesar de que el concepto de evaluación ha presentado diferentes definiciones, a continuación se presentan aquellas que sustentan el desarrollo de esta investigación.

La evaluación es la acción educativa que implica recoger información por diferentes medios o herramientas (exámenes, observaciones, entre otras) y juzgarla con el fin de tomar una decisión. Aunque la forma como se entiende la evaluación dependerá de la teoría del aprendizaje que guía el enfoque o método didáctico que se emplea (Diccionario Virtual ELE- Instituto Cervantes).

Bordon (2008) realiza un estudio sobre el panorama del desarrollo de la evaluación en el campo de ELE durante los últimos treinta años. En los años 60 se privilegió un enfoque estructuralista, a mediados de los sesentas surgieron propuestas orientadas hacia el enfoque comunicativo (Bordon, 2008 y Antón, 2013), hasta los ochentas se resaltan algunas propuestas sobre la relación entre currículo y evaluación. Y, tan solo hasta los ochentas, el reto se centra en la creación de exámenes o pruebas que den prioridad a la evaluación de habilidades

comunicativas y se concreta una teoría a partir de los aportes de Bachman (1990) y Palmer (1996).

Luego, con la creación del método audio visual, la enseñanza continuaba centrada en el dominio de las estructuras lingüísticas pero se daba prioridad a la producción oral y la práctica de la pronunciación (Antón, 2013). Lo anterior, contribuye al desarrollo de descriptores de dominio como el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas en Europa y el *Proficiency Guidelines* en Estados Unidos. (Antón, 2013 y Bordon, 2008).

Con la propuesta de Canale y Swain (1980), 'modelo de competencia comunicativa', se establecen los tipos de competencia: competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. El anterior modelo creado por Canale y Swain y ampliado por Bachman (1990) es hoy en día guía para el diseño de instrumentos de evaluación (Antón, 2013).

Para finalizar, Bordón (2008) afirma que los retos en torno a la evaluación en el campo de ELE radican en garantizar la validez y la fiabilidad de los exámenes a nivel general, en el diseño y aplicación de exámenes de calidad en el aula y la necesidad de asegurar que los exámenes llevados a cabo sean adecuados en relación con el proceso de aprendizaje.

Por su parte, Antón (2013) afirma que durante la última década se han evidenciado avances en cuanto a la evaluación cuantitativa y su relación con la valoración del proceso; es decir, se han aprobado otras estrategias y formas de evaluar como el análisis del discurso, los diarios, los informes del profesor, las entrevistas, los portafolios, entre otras.

A continuación se presentan diez apartados que se convierten en referentes para el análisis de las prácticas evaluativas; el primero, la evaluación desde el MCER (dado que para el caso ESP0, el grupo de ELE en Colombia seleccionado para el pilotaje, el marco de referencia es el MCER); el segundo, la evaluación desde el ACTFL (ya que para el caso ESP1, el grupo de ELE en Nueva York, el marco de referencia, en mayor medida, es el ACTFL). .

El tercero, los tipos de evaluación; el cuarto, la finalidad formativa de la evaluación; el quinto, la retroalimentación; el sexto, los agentes que hacen parte del ejercicio de evaluación; el séptimo el rol del profesor; el octavo, el rol del estudiante; noveno, la evaluación auténtica y por último la evaluación en el entorno virtual sincrónico.

5.1.1 La evaluación desde el MCER

La evaluación en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera ha evidenciado un rol relevante desde el conocimiento declarativo, las percepciones, el tratamiento y la evaluación de las prácticas evaluativas.

Para el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) se puede evaluar de muchas maneras y el ejercicio no está sujeto al uso exclusivo de pruebas, lo que permite ratificar que el concepto de evaluar va más allá de medir o valorar una competencia de la lengua y se aproxima a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Es así que el MCER afirma que la evaluación va más allá de un instrumento de medición y, a su vez, aclara que se ocupará concretamente de la evaluación del dominio lingüístico y no de la evaluación en su sentido más amplio.

El MCER, en su capítulo dos, aclara que las orientaciones y descripciones dadas en su documento para la enseñanza de las lenguas se limitan a: 1) especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes (lo que se evalúa), 2) establecer los criterios con los que se determina la consecución de un objetivo de aprendizaje (cómo se interpreta la actuación) y 3) describir los niveles de dominio lingüístico en pruebas y exámenes existentes, permitiendo comparar distintos sistemas de certificados (cómo realizar las comparaciones). Lo anterior,

reconociendo y adoptando los conceptos que sustentan cualquier análisis de evaluación como lo son la validez, la fiabilidad y la viabilidad.

5.1.2 La evaluación desde el ACTFL

El *Proficiency Guidelines, National Standards for Foreign Language Learning* o ACTFL es una organización que se dedica a mejorar y expandir la enseñanza y aprendizaje de todos los idiomas en todos los niveles de instrucción (ACTFL, 2020). Se puede decir que no es un modelo curricular, ni una metodología; describe las habilidades de acuerdo con los niveles de lengua que establece y, a través de estos descriptores, guía la planeación y organización de las instrucciones.

Además, esta organización declara en su página web que promueve la unión de diferentes miembros y resalta el desarrollo de diferentes ámbitos:

- Equidad, diversidad e inclusión: Identifica este tipo de problemas que afectan la profesión lingüística y crea oportunidades de mejora a través de los recursos, investigaciones y eventos del ACTFL.
- Difusión y promoción: Identifica las partes interesadas como padres, estudiantes, miembros de la comunidad empresarial, entre otros e intenta valorar el proceso de aprendizaje de las lenguas por parte de estos agentes. Promueve y realiza pruebas de certificación de proficiencia de la lengua y capacitaciones certificadas a docentes.
- Reclutamiento y retención de maestros: Promueve la integración de los maestros, les capacita, orienta y apoya en la investigación de la enseñanza de las lenguas. Esto con el fin de afianzar su desarrollo profesional.

Frente a la evaluación, el ACTFL orienta a través una serie de rejillas de evaluación de las diferentes competencias de la lengua, competencia de habla, competencia auditiva, competencia lectora y competencia escritora de acuerdo al nivel de lengua (principiante, intermedio, avanzado, superior y distinguido). Es decir que el ACTFL es un recurso que orienta la planeación de cursos y de las evaluaciones (frente al contenido y alcance/descriptor) que se pueden realizar en el aula, pero no determina las características de las prácticas evaluativas en el aula.

5.2 Tipos de evaluación

La evaluación está presente durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así, que la evaluación tiene una directa relación con el currículo, contenidos, objetivos, secuencias, materiales, actividades, proyectos, rol del estudiante, rol del docente y un sinnúmero de características propias de cada contexto. Sin embargo, hay diversas clasificaciones de los tipos de evaluación; por ejemplo, a continuación, se relaciona la clasificación de acuerdo a Antón (2013) la evaluación según el agente que la desarrolla, la evaluación según el momento y según la finalidad. Todo este marco será fundamental para ubicar al lector en la clasificación que usualmente se halla sobre la evaluación en ELE y delimitar las principales características de evaluación que orientan el desarrollo de este estudio: evaluación formativa y auténtica.

5.2.1 La evaluación según el agente

En el aprendizaje de lenguas, la inclusión de nuevos agentes al proceso de evaluación se liga a la nueva concepción que se tiene del aprendizaje, a su vez a la metodología y el enfoque; es así que de acuerdo al agente, la evaluación puede ser autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Centro Virtual Cervantes).

La autoevaluación se da cuando quien evalúa es el estudiante, es un acto de reflexión que permite que el estudiante sea más responsable frente a su proceso de aprendizaje y le propicia una mayor autonomía.

La coevaluación es llevada a cabo por pares o iguales; es decir, entre compañeros.

La heteroevaluación es la evaluación en la cual el profesor emite un juicio frente al proceso observado y acompañado.

Hasta aquí se presentan las características generales de la evaluación según el agente; sin embargo, en el apartado 5.3.3 los agentes de la evaluación formativa se amplían las características y beneficios de implementar la autoevaluación y la coevaluación en las prácticas evaluativas.

5.2.2 La evaluación según el momento

Según el momento, la evaluación en ELE puede ser diagnóstica, de progreso o final. La *evaluación diagnóstica* o prueba diagnóstica o prueba de nivel pretende determinar los aspectos o contenidos que el estudiante domina y aquellos en los cuales es necesario reforzar en cada una de las destrezas de la lengua; a partir del análisis, se pretende desarrollar un programa acorde a las necesidades del estudiante. Ante esta situación, la evaluación diagnóstica hace parte de la evaluación formativa (Centro Virtual Cervantes).

La *evaluación de progreso* se efectúa a lo largo del proceso de aprendizaje y con ella se pretende analizar los avances del estudiante en relación con los objetivos planteados y su desenvolvimiento en actos comunicativos propios del nivel. Sin embargo, la evaluación de progreso puede enmarcarse en el campo de la evaluación continua y en la evaluación formativa al analizar los resultados, realizar una retroalimentación que favorezca al estudiante

y/o proponer ajustes a la planeación que favorezcan las necesidades del estudiante (Centro Virtual Cervantes).

Y, la *evaluación final* pretende evaluar el fin de un proceso de formación, este puede tener dos orientaciones; en un primer lugar, obtener una nota para aprobar o reprobar, entonces estaría enmarcada en la evaluación sumativa; o, en un segundo lugar, que los resultados permitan o faciliten un proceso de reflexión sobre los avances y aspectos a fortalecer, es decir, haría parte de la evaluación formativa.

5.3 La evaluación formativa en ELE

La evaluación en el aula a nivel general puede ser continua y formativa; continua al ser sistemática y formativa al orientar su interés en el proceso del estudiante ante el aprendizaje de la lengua. De igual manera, este tipo de evaluación (continua y formativa) promueve el desarrollo de una evaluación auténtica al enfocar su energía en el saber hacer, seleccionar los aspectos a mejorar e involucrar la constante retroalimentación al proceso (Fernández, 2017).

Algunos de los instrumentos que pueden contribuir al proceso evaluativo por parte del estudiante son: diarios, análisis de sus habilidades de producción (oral y escrita), listas de control, actividades por proyectos, portafolios, entre otros. Y, por parte del docente: diario de clase, listas de control, entrevistas de tutorización que le permitan guiar al estudiante sobre su proceso de aprendizaje, hoja de seguimiento, revisión de apuntes y tareas, grabaciones de sus intervenciones de producción oral o muestras de la producción escrita, criterios de evaluación, entre otros (Fernández, 2017).

Además, Puig (2008) le asigna a la evaluación continua y formativa dos vertientes que se desarrollan de manera interna, la evaluación del aprovechamiento y la evaluación sumativa.

Mientras la evaluación del aprovechamiento es aquella que evalúa el trabajo durante un periodo de tiempo determinado, y para la cual no es necesario aplicar pruebas; la evaluación sumativa asigna una valoración o nota al proyecto o curso a partir de la recolección de datos durante un periodo de aprendizaje.

Es de aclarar, que mientras Puig (2008) clasifica la evaluación continua y formativa como un tipo de evaluación, el Instituto Cervantes mediante su Diccionario de términos claves de ELE asegura que la evaluación continua y formativa es la función propia de la evaluación y no un tipo de evaluación. Sin embargo, el Centro Virtual Cervantes, citando a Allal (1979), le asigna a la evaluación formativa dos formas o modos de concebirse. La primera como una regulación retroactiva de los estudiantes, en la cual al no ser alcanzados los objetivos planteados, se deberán preparar unas alternativas de mejora y recuperación pero con otra metodología que le permita al estudiante afianzar el objeto de estudio correspondiente. La segunda como una regulación retroactiva, en la cual independiente del tipo de actividad e instrumento empleado la evaluación siempre será herramienta oportuna al diagnóstico y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5.3.1 Características de la evaluación formativa

Una vez definida la evaluación formativa, resulta necesario revisar sus características y aspectos asociados específicamente al campo de la enseñanza del español como lengua extranjera:

- **Procedimientos e instrumentos:** La evaluación formativa está presente en todo el proceso de aprendizaje y es a través de la reflexión de diferentes estrategias e instrumentos que el profesor y los estudiantes logran analizar las

fortalezas y aquellos aspectos por mejorar a través de diferentes herramientas como diarios, controles, presentaciones, escalas, tutorías, ejercicios en clase, etc. Sin embargo, el desarrollo de estos instrumentos deben moverse entre las características propias del contexto en el cual el docente se desempeña, desde instrumentos formales e informales y una práctica reflexiva tanto del docente como del estudiante.

- **Fiabilidad:** Para Ruiz y Soler (2013), la fiabilidad está puesta en entredicho, ya que existen diferentes factores que pueden afectarla; por ejemplo, el estado de ánimo de los estudiantes o del profesor, un instrumento que esté diseñado para un exclusivo estilo de aprendizaje o factores ambientales (ruidos, clima, entre otras). Por consiguiente, una propuesta ante esta situación es triangular la información con diferentes instrumentos, puntos de vista (estudiantes, compañeros, profesores, agentes externos), y momentos y entornos (aula y fuera de ella). Lo anterior, resaltando la necesidad de sistematizar los resultados y observaciones para evitar improvisaciones o arbitrariedades con los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- **Viabilidad:** Al igual que la fiabilidad, la viabilidad también se ve sujeta a factores propios del proceso de aprendizaje como la cultura de aprendizaje, los intereses de la institución en la cual se lleva a cabo el proceso de aprendizaje, falta de control sobre la aplicación de lineamientos que potencien la evaluación formativa y en su reemplazo se ejecuten prácticas tradicionales, falta de tiempo, falta de información sobre este tipo de evaluación o escepticismo sobre ella o falta de motivación.

Es así que Ruiz y Soler (2013) invitan a incluir la evaluación formativa de manera gradual; es decir, que tanto los estudiantes como los profesores sean conscientes de las características e implicaciones de este tipo de evaluación, ya que, por ejemplo, la aplicación de una autoevaluación o heteroevaluación puede acarrear indisposición entre los estudiantes por no tener unos parámetros claros y formativos. Además, tener en cuenta otros factores como el tipo de educación (presencial, virtual), la intensidad horaria, el número de estudiantes, entre otros factores que influyen en la forma en que se puede desarrollar este tipo de evaluación.

- **Plan de evaluación formativa:** La planeación es la actividad que más prioridad tiene en este tipo de evaluación, ya que a partir de ella se analizan los avances y puede generar una sistematicidad. Es así que Ruiz y Soler (2013) proponen generar un plan de evaluación formativa de acuerdo a las características propias del contexto; partiendo de establecer unos objetivos, la forma de lograrlos, incluir a los agentes en el proceso y escuchar su perspectiva frente a este plan de evaluación.

5.3.2 La retroalimentación en la evaluación formativa

Es un mecanismo que hace parte de la evaluación formativa, ya que una vez se aplica una evaluación, ya sea directa o indirectamente, se emite un juicio de valor frente a los resultados obtenidos y, a partir del análisis de dichos resultados, se busca tomar una serie de decisiones que favorezcan al estudiante. Estas decisiones repercutirán en el ejercicio de corrección, promoverán la reflexión sobre las estrategias de aprendizaje empleadas o influenciarán la selección de las estrategias de enseñanza empleadas por el docente.

Es necesario aclarar que este estudio reconoce la evaluación formativa desde las características descritas por Fernández (2017) y la evaluación auténtica desde los aportes de Álvarez (2016); ya que complementan las características idóneas para describir la evaluación adecuada para el campo de ELE: una evaluación formativa, auténtica, que tiene en cuenta los diferentes agentes y resalta la retroalimentación.

De acuerdo con las características descritas por Fernández (2017), la retroalimentación forma parte de la evaluación formativa y su aporte es muy relevante y efectivo para el progreso de los estudiantes. Para que la retroalimentación sea significativa y relevante debe ser oportuna, comunicativa y orientadora:

- Oportuna: Es decir que el tiempo para realizar la retroalimentación debe ser cercano a la actividad y en el momento que el estudiante evidencia disposición para recibirla. Esto tiene una variación de acuerdo al tipo de actividad.

En otros términos, en una actividad oral el docente debe contribuir o colaborar con la construcción del enunciado, retomar la frase y en un segundo momento crear conciencia por parte del estudiante de la falla y corrección. En una actividad escrita, se invita en un primer momento a aprovechar las inquietudes que surjan de la actividad realizada para socializarlas a nivel grupal y luego de revisar la actividad, en un tiempo prudente, acercar al estudiante al fallo y crear conciencia de ello. Y en las actividades, la retroalimentación inmediata es más oportuna, ya que el estudiante está precisamente concentrado en la estructura y le será más sencillo interiorizar.

- Comunicativa: Se refiere a la forma o manera en la que se relaciona el docente con el estudiante, donde en un primer momento el docente se muestra interesado por la participación de su estudiante, reconoce lo que el estudiante está trabajando (resaltar lo positivo, avances y

el porqué de estos y las fallas); además, busca negociar con el estudiante la forma de corregirlo. Es decir, el docente se preocupa por hacer una retroalimentación positiva.

- Orientadora: Evitar generalizaciones como “bien”, “repasar” u otras expresiones que no brinden al estudiante claridad sobre lo que debe hacer; es decir, que la propuesta que se le brinda al estudiante debe ser clara, entendible, ofrecerle recursos apropiados, suficientes y estimulantes.

Por su parte, Díaz (2020) concuerda con las anteriores características, bajo otras denominaciones, y de acuerdo con la propuesta de Fernández (2017) agrega que lo comunicativo también se asocia a la motivación y autoestima del estudiante; además que la orientación incluye la posibilidad de evidenciar el error como una opción de mejora. Y, adiciona la retroalimentación continua y permanente, como aquella que se realiza en diferentes momentos del proceso de evaluación.

En conclusión, para el desarrollo de esta investigación se establecen como características de la retroalimentación que sea oportuna, comunicativa, orientadora y permanente.

5.3.3 Los agentes en la evaluación formativa

En la evaluación según el agente, Fernández (2017) resalta la autoevaluación y coevaluación como un aspecto fundamental de la evaluación formativa; la cual permite centrar el proceso en el estudiante, le proporciona herramientas de aprendizaje, le otorga la responsabilidad sobre su propio aprendizaje y le permite potenciar su autonomía a partir del desarrollo del proceso de metacognición (el estudiante al comprender la manera como aprende, desarrolla un aprendizaje regulado, esto favorece su autoestima y le motiva). Y, por

último, la nota, si amerita el caso, es compartida y corresponsabiliza al estudiante de esta actividad, la evaluación.

Y, según Mariani (2013, citado por Fernández, 2017), el implementar la evaluación desde estos tres agentes es la clave del aprendizaje, ya que se reflexiona sobre los propósitos, las estrategias de aprendizaje y de comunicación. Y, por último, resalta que incluir los diversos agentes en la evaluación favorece la evaluación formativa. Posteriormente, se amplía el rol de los agentes de la evaluación en el apartado 5.3 como una característica fundamental de la evaluación formativa en ELE.

5.3.4 El rol del profesor de ELE

El profesor de ELE tiene un gran desafío para llevar a cabo su quehacer adecuadamente. Dentro de las competencias a desarrollar están: organizar situaciones de aprendizaje, evaluar el aprendizaje y la actuación de sus estudiantes, implicar a sus estudiantes en el control de su propio aprendizaje, facilitar la comunicación intercultural, desarrollarse profesionalmente, gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo, participar activamente en la institución, servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo, entre otras (Instituto Cervantes, 2018).

Frente a la evaluación del aprendizaje y la actuación de sus estudiantes, el Instituto Cervantes (2018) puntualiza que el profesor debe tener la capacidad para valorar el progreso en el aprendizaje de sus estudiantes de acuerdo a unos principios éticos de la evaluación. Es decir, se sirve de herramientas y procedimientos de evaluación, garantiza buenas prácticas en la evaluación, promueve una retroalimentación constructiva e implica al estudiante en la evaluación.

5.3.5 El rol del estudiante de ELE

Por su parte el estudiante de ELE, según el MCER, pasa a ser el protagonista de los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, los estudiantes identifican y determinan sus propios objetivos de aprendizaje; con ayuda del profesor seleccionan los contenidos relevantes que le permiten cumplir los objetivos propuestos, identifican su estilo y técnicas de aprendizaje, acuerdan con su profesor el tipo de tarea o tareas necesarias para alcanzar el objetivo, mediante las tareas desarrollan las competencias y estrategias para aprender. Es el estudiante quien a partir de una evaluación del proceso de aprendizaje, las estrategias y los resultados analiza sus avances y contrarresta con sus objetivos para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y uso de la lengua (Fernández, 2001).

El estudiante desempeña un rol participativo en el proceso de aprendizaje y el proceso de evaluación de la enseñanza del español como lengua extranjera. Muestra de lo anterior es la diversidad de estudios enfocados en el rol del estudiante desde aspectos personales como la dimensión afectiva; estilos y estrategias de aprendizaje; inteligencias múltiples; motivación; actitud, aptitud y personalidad; sexo y edad y creencias sobre el proceso de aprendizaje, hasta aspectos sociales y contextuales como la necesidad de implementar un análisis de necesidades a los estudiantes, tener en cuenta su lengua materna, la incidencia de un profesor nativo y no nativo en los procesos de enseñanza aprendizaje y el conocimiento que el estudiante tenga sobre otras lenguas (Morimoto, Pavón & Santamaría, 2015).

5.4 La evaluación auténtica

Con el enfoque comunicativo se reflexionó sobre la importancia de mirar más allá de la herramienta y analizar otros elementos del proceso, herramientas que son importantes pero no son el fin u objetivo del proceso de enseñanza aprendizaje. Es decir, el enfoque comunicativo

produjo una inestabilidad en el proceso evaluativo, ya que la evaluación estaba centrada en unos rangos, números, escalas y porcentajes que capturaban la atención de los agentes del proceso de aprendizaje (tanto docentes y estudiantes); y dejaba por fuera otros criterios que influyen en los procesos evaluativos como los aspectos culturales, pragmáticos o no lingüísticos; en sí, las situaciones reales por las cuales los estudiantes, en su mayoría, se ven con la necesidad de aprender una lengua (Benitez & Romero, 2006).

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que el enfoque comunicativo desestabilizó la mirada que se venía dando a la evaluación y se transformó de un proceso plenamente cuantitativo a uno cualitativo; sin eliminar el proceso cuantitativo que se considera necesario para la dinamización de la evaluación. Por lo tanto, según Benítez y Romero (2006), a esta búsqueda de herramientas (cuantitativas y cualitativas) las denomina evaluación auténtica, o alternativa, o educativa o pedagógica.

Esta concepción es apoyada por Vallejo y Molina (2014) y a la cual añaden que la evaluación auténtica es la reacción de una tradición educativa en la que los estudiantes, en un rol pasivo, se dedicaban a escuchar, repetir, memorizar; y a quienes se les clasificaba de acuerdo con los resultados obtenidos. Es así, que a partir del trabajo de Álvarez (2016) y Vallejo & Molina (2014) frente a la evaluación auténtica, se pueden destacar algunos aportes de este nuevo enfoque de evaluación, la evaluación auténtica:

Por un lado, Vallejo y Molina (2014) resaltan entre las características de la evaluación auténtica:

- Se busca que la evaluación esté en concordancia o en articulación con los objetivos de aprendizaje (relación entre lo conceptual y procedimental);

además, se interesa por resaltar la retroalimentación constructiva y la importancia de evaluar de diferentes formas.

- Una evaluación que tiene en cuenta al estudiante y su propia evaluación, (autoevaluación); que promueve la autorreflexión y autorregulación; es decir, el estudiante es consciente de su proceso de aprendizaje.
- La evaluación auténtica pretende desarrollarse a través de los ámbitos personal, profesional y social con el fin que sea significativo el proceso de aprendizaje; es decir, aplicar las habilidades adquiridas en una situación de la vida real.
- Es así que la evaluación auténtica es una consecuencia de la formación como desarrollo de las competencias.

Por otro lado, Álvarez (2016) destaca la evaluación auténtica por competencias como aquella que resalta las habilidades de los estudiantes de acuerdo con su contexto de vida real. Es así, que el estudiante a través de estas actividades auténticas, individuales y colectivas logrará un aprendizaje significativo. Además, propone cuatro características de la evaluación auténtica por competencias: el realismo, la relevancia, la socialización y la coherencia.

- El realismo es la relación que hay entre el contexto del estudiante con la tarea, contenido y situación a evaluar, ya que esto le brinda al estudiante una mayor confianza y familiaridad para realizar la tarea.
- La relevancia es que esta tarea, contenido o situación se puedan aplicar en su entorno o en su vida cotidiana. Es decir, que el estudiante considere que el aprendizaje que adquiere con esta tarea, contenido o situación lo podrá aplicar y por ende será importante y útil.

- La socialización como aquella característica en la que el estudiante puede ser partícipe del proceso de evaluación, mantiene una interacción tanto con sus pares como docentes. El estudiante se empodera de su proceso evaluativo.
- La coherencia como la relación congruente entre los objetivos del curso o programa, las actividades llevadas al aula y el proceso de evaluación.

De acuerdo con lo anterior, Álvarez (2016) y Vallejo & Molina (2014) concuerdan en afirmar que la evaluación auténtica debe ser realista, relevante y coherente. Si bien Vallejo y Molina (2014) incluyen la autoevaluación o autorregulación como una característica de la evaluación auténtica, Álvarez (2016) adiciona a esta característica la importancia de los pares.

5.5 La evaluación en entornos remotos sincrónicos

El sector educativo es uno de los sectores que se ha adaptado poco a poco a los cambios que el COVID-19 provocó durante el año 2020. Uno de estos cambios fue determinar el tipo de modalidad en la cual catalogar su programa de formación que inicialmente era presencial de acuerdo a las características de sus cursos y/o programas de enseñanza. Es así que algunas instituciones han optado por denominar sus programas con apoyo tecnológico, mediado por recursos tecnológicos, modalidad remota sincrónica, en entornos virtuales, en ambiente virtual, entre otras. Y otros, que manifiestan ir más allá, al clasificar sus cursos bajo una metodología de enseñanza como educación híbrida, aula invertida o aprendizaje móvil.

Por su parte, en algunas de las clases de ELE que inicialmente se desarrollaban en la modalidad presencial se ha optado por mantener una interacción directa entre docentes y estudiantes, mediante encuentros sincrónicos que se desarrollan en una modalidad denominada remota sincrónica.

Estos cambios obligan a replantear el formato y el rol de la evaluación dentro del proceso de aprendizaje. Es decir, por ejemplo, las pruebas que anteriormente eran en físico, en una hoja, se adaptan a un formato virtual en el que quizá se puede hacer la mayoría de ejercicios que el estudiante puede responder en una hoja. Pero entran en juego otros aspectos como la manera en que intervienen los estudiantes con este ejercicio y si el fin de la evaluación mediada por recursos tecnológicos es cambiar el formato de presentación o debe replantearse con elementos más claros.

De acuerdo con lo anterior, la evaluación es usualmente vista como un proceso para identificar el grado de conocimiento lingüístico del estudiante o los aprendizajes logrados en la lengua extranjera; es así que el docente tiene la sensación de no tener el control ante todo lo que se puede presentar en el ejercicio. Por ejemplo, si el estudiante recibe algún tipo de ayuda o si en realidad presenta problemas de conexión durante el ejercicio.

Si bien, Oreiro (2017) por un lado afirma que esta sensación es el resultado de aprobación o no aprobación que el estudiante siente con la prueba o examen y con lo cual podría verse en la tentación de recurrir a ejemplos como los anteriormente relacionados; por el otro lado, propone cambiar el tipo de evaluación en estos espacios virtuales con el fin de quitar la presión sobre estos momentos por actividades como presentaciones, actividades en grupo, intercambio en clase, debates, donde se resalte el rol activo del estudiante, el intercambio entre pares y la retroalimentación. Un proceso donde se potencia la evaluación formativa a partir de un espacio de confianza entre estudiantes y docentes.

Por su parte Barberà (2006) apoya las anteriores propuestas al afirmar que el estudiante presenta un estado de alerta ante la evaluación. Sin embargo, identifica tres de los principales aportes de la tecnología a la evaluación: la evaluación automática, la evaluación enciclopédica y la evaluación colaborativa.

La *evaluación automática* se define como la oportunidad de recurrir a bancos de pruebas y aplicar pruebas que permiten obtener un resultado inmediato. Si bien brinda una serie de ventajas como el conocer un resultado de manera rápida y propiciando una retroalimentación oportuna, también deja a un lado la individualidad del proceso y se limita un poco la mediación entre estudiante y profesor.

La evaluación enciclopédica se define como la oportunidad de acceder a un sin fin de información de diferentes fuentes que podría fomentar el ejercicio de un ensayo, por ejemplo. Sin embargo, reta al estudiante a evitar encontrarse con situaciones engorrosas como el plagio y al docente modificar sus estrategias de enseñanza al ser sustituido como fuente de información.

La evaluación colaborativa es visible en ejercicios como debates, foros, trabajos en equipo. Una de las ventajas de la evaluación colaborativa es la opción de observar el proceso por parte del docente, lo cual fomenta la evaluación formativa. Y en cuanto a sus desventajas Barberà (2006) señala, por un lado, la falta de claridad por parte de los profesores para delimitar los criterios de evaluación; y, por otro lado, la actitud del estudiante ante este tipo de actividad, ya que dependerán de las respuestas o participación de sus compañeros.

De acuerdo con lo anterior, Barberà (2006) resalta el objetivo del instrumento sobre el instrumento en sí y resalta el rol de la retroalimentación de la evaluación en un contexto virtual. Además, resalta la retroalimentación virtual como aquella que buscar ir más allá del ejercicio y ejemplifica: en una actividad de interacción implica evitar detenernos sobre el número de participaciones y analizar la calidad de las respuestas, la interacción con los demás, etcétera. Además, invita a reflexionar al docente sobre qué hace el estudiante con la retroalimentación.

5.5.1.1 Cursos y programas mediados por tecnologías

Como se mencionó con anterioridad, algunos cursos y programas de enseñanza de lenguas iniciaron el año 2020 con una modalidad presencial. Pero, dadas las limitaciones impuestas por el surgimiento de la pandemia, debido al COVID-19, han cambiado la modalidad a una modalidad remota, que permita mantener el contacto directo entre estudiantes y docentes mediante encuentros sincrónicos programados con herramientas como Zoom, Teams, Meet, entre otras.

A continuación se resaltan los conceptos de educación, B-learning y aprendizaje móvil con el fin de definir sus características y establecer diferencias.

Educación virtual: Es un tipo de educación 100% en línea; es decir que está mediada por la tecnología de la información y las comunicaciones TIC. García (2017) resalta de este tipo de educación que va progresivamente arrebatando espacio a las formas tradicionales de enseñar y aprender. Muestra de ello es el desarrollo de propuestas como los Recursos Educativos Abiertos (REA, OER), *Open Educational Resources* o los MOOC (*Massive Open Online Course*).

Además, en primer lugar, García (2017) destaca de la educación virtual el trabajo autónomo de los estudiantes, las actividades cooperativas a través de redes sociales y comunidades de aprendizaje en soporte digital o a través de plataformas de aprendizaje diseñadas con finalidades educativas. En segundo lugar, resalta otro tipo de beneficios como el acceso donde la oferta puede llegar a diferentes lugares del mundo, flexible, económica, individual e interactiva, promueve el autocontrol, entre otros.

Mixta o B-learning: Esta educación propone integrar la formación presencial con la formación virtual. Morán (2012), en primer lugar, aclara que antes de definirse el término B-learning en la literatura latina se refería a este tipo de educación como enseñanza

semipresencial, educación flexible, aprendizaje mezclado, formación mixta; y desde la literatura anglosajona como aprendizaje híbrido..

En segundo lugar, Morán (2012) indica que el B-learning debe responder a criterios como la comunicación sincrónica y asincrónica, el andamiaje personalizado y colectivo, el acceso a materiales y la interacción entre pares, tutores y docentes. Criterios que intervienen al momento de planificar, diseñar, implementar y evaluar.

Aprendizaje móvil: Se refiere al uso de dispositivos móviles o inalámbricos con finalidades que fomentan el aprendizaje. Entre sus beneficios, García (2017) resalta la transportabilidad, accesibilidad, conectividad, permanencia, flexibilidad e inmediatez. Además, la tecnología móvil facilita un aprendizaje interactivo e individualizado en el cual cada estudiante aprende a su ritmo. Pero, a su vez aclara, que el aprendizaje móvil posibilita el aprendizaje a distancia y el semipresencial (*blended learning*), es decir que más que un tipo de educación virtual es un apoyo o soporte tecnológico.

5.5.1.2 Semejanzas y aspectos a tener en cuenta aspectos a tener en cuenta entre la evaluación presencial y la evaluación en la modalidad remota sincrónica

A través de un webinar del Observatorio de Innovación Educativa, Rubí Román junto a la doctora Katherine Gallardo, experta en evaluación del aprendizaje, llegan a las siguientes conclusiones frente a las semejanzas entre la evaluación en un contexto presencial y la evaluación en una modalidad remota sincrónica, y señalan algunos aspectos a tener en cuenta en esta última.

Aspectos semejantes

- La intención de la evaluación no cambió, es decir, la evaluación será diagnóstica, formativa y sumativa.

- La retroalimentación no cambió de un formato a otro, ya que esta busca mantener informado al estudiante sobre sus alcances y promover la reflexión sobre cómo alcanzar sus objetivos.
- El formato remoto o mediado por tecnología brinda muchas herramientas que pueden enriquecer el proceso de evaluación; es decir, no es replicar lo que se hace en un contexto presencial a uno remoto.

Aspectos a tener en cuenta:

- La evaluación cuenta con unos principios éticos, uno de ellos es conectar la evaluación desde la planeación y evitar dejar la evaluación como un instrumento a realizar en el último momento del proceso de enseñanza.
- Debido al formato de la evaluación en un entorno remoto, la planeación va a evidenciar cambios al igual que la instrumentación con la cual se lleva a cabo el ejercicio de evaluación.

6. MARCO METODOLÓGICO

6.1 Paradigma y diseño metodológico

Para el alcance de los objetivos previstos, esta investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo; este paradigma es entendido como aquel que “estudia cualidades o entidades cualitativas y pretende entenderlas en un contexto particular. Se centra en significados, descripciones y definiciones situándoles en un contexto” Smith (1987, citado por Quecedo & Castaño, 2002).

Dentro de este paradigma, se encuentra el estudio de caso como un diseño que permite un análisis a profundidad de uno o más ejemplos de un fenómeno, en su contexto natural, que refleja la perspectiva de los participantes involucrados (Gall, Gall & Borg, 2007). Al estudiar un determinado fenómeno en un contexto específico, en una perspectiva holística, el investigador se esfuerza por reflejar la particularidad del caso y por transmitir una imagen completa de Xiao (2009, citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2014). (Ver figura 1).

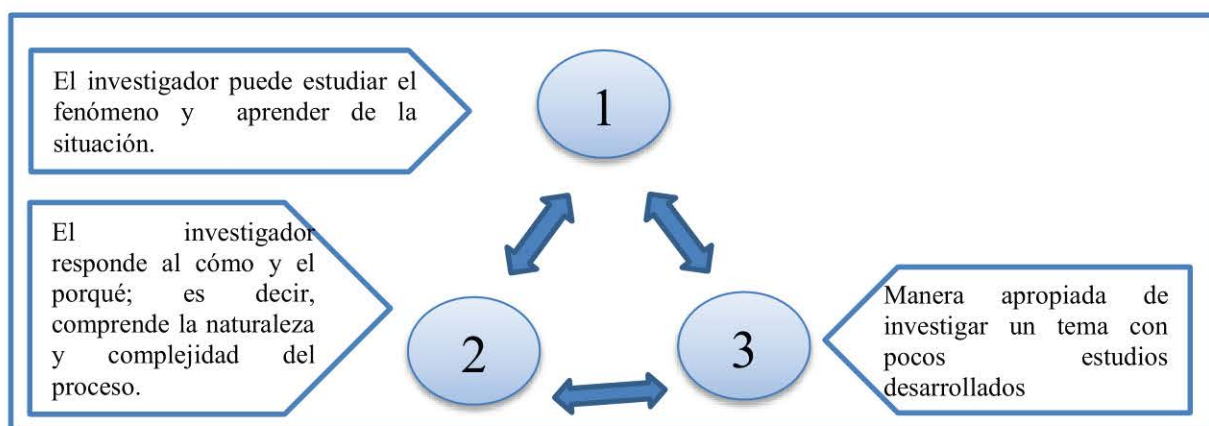


Figura 1. Esquema de estudio de caso. Adaptación de Jiménez (2012).

De acuerdo con la tipología y su finalidad, se llevó a cabo un estudio de caso intrínseco. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014) indican:

El propósito no es construir una teoría, sino que el caso mismo resulte de interés. Frecuentemente son de naturaleza exploratoria y el investigador es guiado por el deseo de analizar el caso en sí más que producir teoría, pretender alguna clase de generalización o representar a otros casos. En términos de Grandy (2009b), explorar es la pretensión en el estudio de caso intrínseco y regularmente el deseo o intención es conocer más respecto de la singularidad de éste. (p.7)

En cuanto al número de casos, el tipo de estudio de caso o unidad de análisis fue de un solo caso; ya que se realizó un estudio enfocado en el curso ESP1 de una Universidad del Estado de Nueva York.

Frente a su temporalidad, de acuerdo con la clasificación de Hernández, Fernández y Baptista (2014), es un estudio de caso de diseño temporal ya que la investigación se desarrolló en un tiempo no mayor a un año.

Y, por último, en cuanto al alcance del estudio es de corte exploratorio; según Hernández, Fernández y Baptista (2014) los estudios de caso exploratorio se caracterizan por “la falta de investigación previa detallada y la ausencia de proposiciones e hipótesis” (Streb, 2009 & Eisenhardt, 2007).

A lo anterior, vale la pena aclarar que los instrumentos fueron validados a través de una prueba piloto con un curso de nivel intermedio de una Universidad de Bogotá; esto dada la particularidad de la situación que se presentan en la formación remota.

6.2 Fases de investigación

La investigación contó con cinco fases de investigación (ver figura 2), estas fases tienen una estrecha relación con los objetivos de la investigación, principios del paradigma y diseño de investigación.

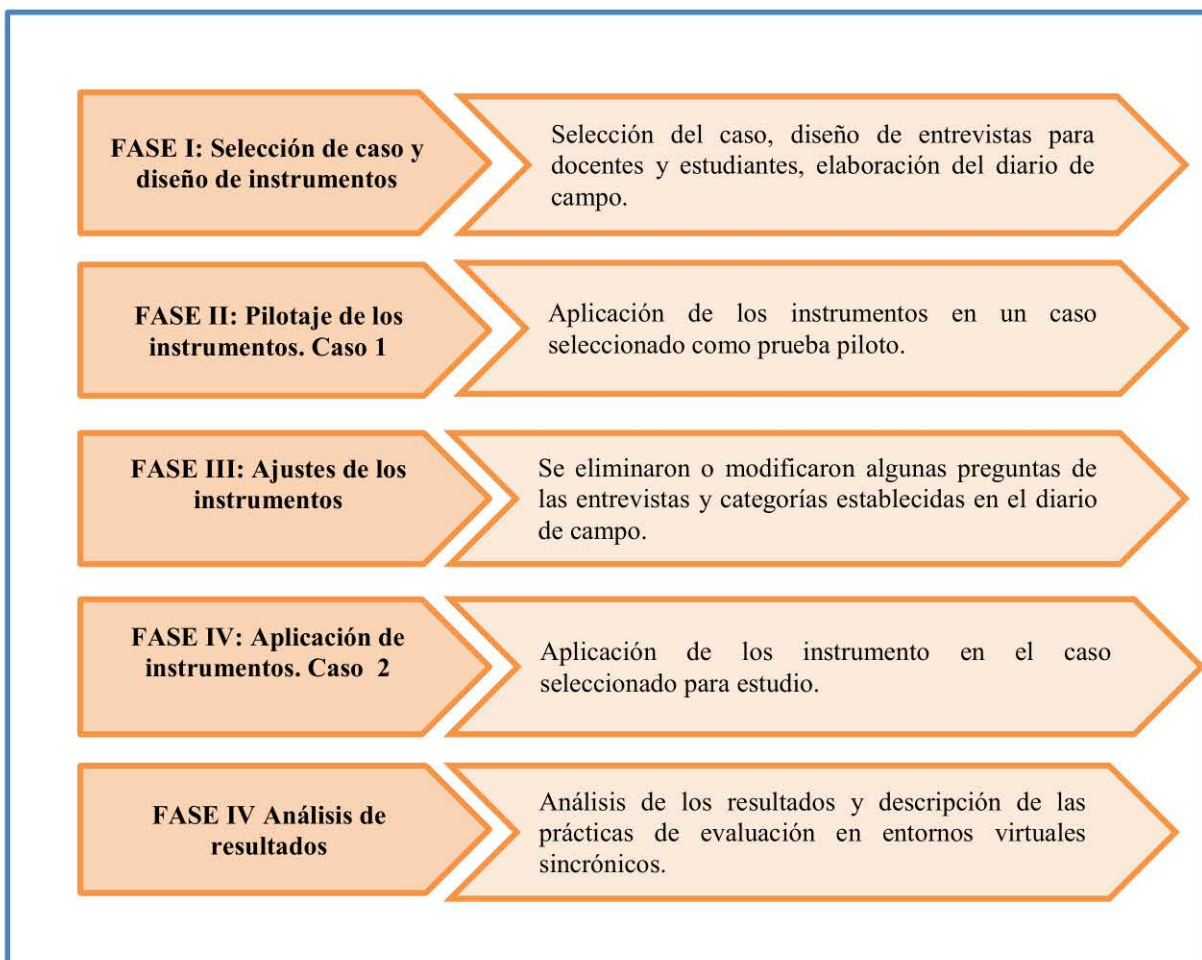


Figura 2. Esquema con las fases de la investigación.

6.2.1 Fase I: Selección de caso y diseño de instrumentos

En la fase 1, se seleccionó el caso 1, un curso de enseñanza del español como lengua extranjera en el Colegio de Estudios Superiores de Administración (CESA), nivel intermedio. Y se diseñaron los instrumentos; inicialmente la entrevista semiestructurada al docente a cargo del grupo, ya que la información suministrada fue vital para el diseño de la entrevista semiestructurada a estudiantes y la elaboración del diario de campo.

6.2.2 Fase II: Pilotaje de los instrumentos caso 1

Se realizó la entrevista al docente encargado del grupo del caso 1, se registraron las observaciones en el diario de campo. Este ejercicio de observación se llevó a cabo del 21 de abril al 26 de mayo, dos veces por semana en encuentros de hora y media a través de la plataforma *Billboard Collaborate*. Y, por último, se realizó la entrevista a los estudiantes del curso una vez finalizaron sus clases.

La entrevista al docente pretendió determinar el conocimiento declarativo del profesor sobre la evaluación y reconocer las concepciones que tiene sobre las prácticas evaluativas mediadas por entornos virtuales remotos. La entrevista a los estudiantes pretendió establecer la percepción que tenían frente a las prácticas evaluativas y a través del diario de campo y la revisión de material complementario como el plan de estudios del curso, el material de clase, entre otros; se analizaron las prácticas evaluativas implementadas.

6.2.3 Fase III: Ajustes de los instrumentos

Una vez se realizó el anterior ejercicio se procedió a efectuar los ajustes de los instrumentos y, en especial, al instrumento del estudiante; ya que en el caso 1 se aplicó una entrevista semiestructurada y para el caso 2 se modificó el instrumento a un cuestionario debido al aumento en el número de estudiantes de un caso a otro, de cinco (5) a diecinueve (19) estudiantes. Más adelante se detallarán los cambios realizados.

6.2.4 Fase IV: Aplicación de instrumentos caso 2

Inicialmente se realizó la entrevista al docente encargado del grupo ESP1 y se registraron las observaciones en el diario de campo, este ejercicio de observación se llevó a

cabo del 29 de septiembre al 24 de noviembre dos veces por semana, en clases de una hora y 25 minutos a través de la plataforma Zoom. Adicionalmente, el docente a cargo del grupo hizo entrega, a lo largo del curso, de material complementario de la clase que contribuyó con el ejercicio de investigación como: el *syllabus*, calendario, rúbrica de nota de participación, guía para la preparación y corrección de ensayos, enlace para acceder al libro del estudiante y enlace para acceder a los encuentros a través de Zoom.

Luego, se inició el ejercicio de observación y, por ende, el registro en el diario de campo. Durante la segunda semana del mes de noviembre se aplicó el cuestionario para los estudiantes. Es de aclarar que durante el tiempo de observación, tanto el docente como la institución, proporcionaron documentos complementarios que contribuyeron al análisis de este caso. Por ejemplo, instrucciones de composiciones, actualización de *syllabus*, muestras de exámenes resueltos y retroalimentados.

6.2.5 Fase V: Análisis de resultados

Una vez se desarrollaron las cinco fases relacionadas anteriormente, se realizó el análisis de la información de los diferentes instrumentos a través de las categorías establecidas. Para el ejercicio de validación de las categorías se estableció un formato con las posibles categorías, la descripción de cada categoría y subcategorías y diecinueve unidades registro; con el fin de que un juez realizara un ejercicio de codificación y luego se analizó la coincidencia entre el ejercicio del investigador y del juez. Ejercicio que arrojó un 94,7% de concordancia, lo que evidencia un alto grado de confiabilidad del análisis de contenido desarrollado.

Una vez establecidas las categorías se procedió analizar la entrevista al docente, el diario de campo y la matriz documental con el programa MaxQDA y el cuestionario del estudiante con el programa SPSS.

6.3 Participantes

6.3.1 Características de la población caso 1 (profesor y estudiantes)

El grupo de español como lengua extranjera del caso 1, ESP0 es un grupo que inició su proceso de aprendizaje de manera presencial. Pero, como consecuencia de la situación sanitaria ocasionada por el COVID-19, las estudiantes se fueron a su país de origen, cuatro estudiantes a Francia y una a Canadá. Por ende, se continuó el desarrollo de las clases a través de la plataforma *Billboard Collaborate*. Es de anotar que estas estudiantes se encontraban en Colombia bajo un programa de intercambio y la clase de español era una clase requisito de sus programas de pregrado.

6.3.1.1 Características del curso del caso 1

El curso del primer caso o ESP0 es un curso de nivel intermedio de una universidad de Bogotá, en el cual estudiantes del extranjero venían a Colombia mediante un programa de intercambio y la clase de español como lengua extranjera contribuía en el desarrollo de su formación profesional. El curso inició bajo una modalidad presencial, pero en respuesta al COVID-19 tuvieron que adoptar la modalidad remota para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje.

A través de la plataforma *Billboard Collaborate* se reunían dos veces por semana en encuentros de una hora y media. Es de resaltar que el curso se desarrolla bajo un enfoque por tareas.

6.3.2 Características de la población caso 2

El grupo de español como lengua extranjera, ESP1, nivel intermedio de una Universidad del Estado de Nueva York, Estados Unidos, fue un grupo que inició su proceso de aprendizaje a través de encuentros sincrónicos. Es de aclarar que el curso estaba diseñado para una modalidad presencial pero, por consecuencia del COVID-19, optaron por acogerse a la modalidad remota sincrónica. Y, bajo esta adaptación, el curso modificó su *syllabus* y realizó una serie de observaciones ante posibles situaciones que se pueden presentar bajo este cambio de modalidad. Los encuentros sincrónicos se realizaron a través de la plataforma Zoom (Ver tabla 1).

Tabla 1. Muestra de participantes caso 2

Instrumentos de recolección de datos	Participantes
Entrevista a docente	1
Cuestionario a estudiantes	15

A continuación, se relacionan algunos datos de caracterización del grupo objeto de investigación, entre ellos está la edad de los estudiantes, el tiempo aprendiendo español, la nacionalidad y la primera lengua.

En la tabla 2 se relacionan las edades de los estudiantes, que se encuentran entre 18 y 21 años, la mayoría de los estudiantes que conforman el curso ESP1 tienen 18 años y tan solo 1 estudiante tiene 21 años.

Tabla 2. Tabla de edades

Edad	Frecuencia	Porcentaje
Válido 18	9	60,0
19	3	20,0
20	2	13,3
21	1	6,7
Total	15	100,0

En la tabla 3 se relaciona el tiempo de los estudiantes aprendiendo español, en la cual se resalta que once de los quince estudiantes que presentaron el cuestionario tienen más de cuatro años aprendiendo español.

Tabla 3. Tiempo aprendiendo español

	Frecuencia	Porcentaje
Válido De uno a dos años	3	20,0
De tres a cuatro años	1	6,7
Más de cuatro años	11	73,3
Total	15	100,0

En la tabla 4 se relaciona la nacionalidad de los estudiantes del curso ESP1; en ella se observa que 12 de los quince estudiantes son estadounidenses.

Tabla 4. Nacionalidad

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Estadounidense	12	80,0
Filipina	1	6,7
China	1	6,7
Doble	1	6,7
Total	15	100,0

Y por último, en la tabla 5 se relaciona la lengua materna de los estudiantes; en ella se observa que la mayoría de los estudiantes se refieren al inglés como su lengua materna, un estudiante reporta el mandarín y otro inglés/holandés.

Tabla 5. Primera lengua

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Inglés	13	86,7
	Mandarín	1	6,7
	Inglés / Holandés	1	6,7
	Total	15	100,0

6.3.2.1 Características del curso del caso 2

El curso ESP1 se denomina como un curso bajo la modalidad remota sincrónica con un enfoque comunicativo. En este curso, los estudiantes y el docente se encontraban dos veces por semana (martes y jueves de 9:05 a.m. a 10:30 a.m.) por medio de la plataforma Zoom.

El grupo inicia con 19 estudiantes, de los cuales finalizan 16. Es de aclarar que los estudiantes debían seleccionar la lengua extranjera a estudiar en la Universidad, aquellos quienes estudiaron español en el Hill School pueden ingresar directamente a este curso o, de lo contrario, aprobar dos cursos de nivel básico.

Entre los cambios significativos a nivel de evaluación, el curso sustituyó su examen de final de semestre por un proyecto que consta de un componente escrito y otro oral sobre los temas culturales que abordaron en clase, como: La inmigración centroamericana a EE. UU., la población indígena de Centroamérica, el ecoturismo en Costa Rica o el papel de la mujer en la política centroamericana, la frontera colombo-venezolana, la gastronomía del Caribe continental, el proceso de paz en Colombia, el grafiti en Colombia, la industria petrolera venezolana o el Canal de Panamá, entre otros.

6.4 Instrumentos de recolección

Los instrumentos que se emplearon en la recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada al profesor del curso ESP1 de la Universidad del Estado de Nueva York, un cuestionario para los estudiantes, un diario de campo para el registro de la observación en el aula y una matriz de análisis documental para el análisis de los documentos complementarios.

6.4.1 Entrevista semiestructurada

Se realizó una entrevista semiestructurada al docente a cargo del grupo SPAN 215, dadas las características de este instrumento y su posibilidad para compartir diferentes puntos de vista. En efecto, según Gaskell, (2000, citado en Bonilla & Rodríguez (2005) la entrevista se entiende como

Un intercambio de ideas, significados y sentimientos sobre el mundo y los eventos, cuyo principal medio son las palabras. Es una interacción en la cual se exploran diferentes realidades y percepciones donde el investigador intenta ver las situaciones de la forma como lo ven sus informantes... (p.123)

La entrevista al profesor tuvo dos objetivos: el primero, determinar el conocimiento declarativo que tiene el profesor a cargo del curso ESP1 sobre la evaluación en ELE; y el segundo, reconocer la percepción que tiene el docente sobre las prácticas evaluativas mediadas por entornos virtuales sincrónicos. Además, esta entrevista facilitó el reconocimiento de las características del curso y de los lineamientos de la institución, lo cual contribuyó en la adecuación del cuestionario para el estudiante y revisión del diario de campo.

La entrevista al docente se estructuró en seis bloques, así: el primero, tuvo como fin explicar el objetivo de la entrevista y crear un ambiente propicio para la entrevista; el segundo,

obtener datos sobre la formación y experiencia como docente en el área de ELE; el tercero, obtener información sobre los lineamientos que orientan la evaluación en el curso ESP1; el cuarto, conocer las especificidades de los lineamientos de evaluación en la modalidad remota sincrónica; el quinto, obtener información sobre su percepción sobre la evaluación del español como lengua extranjera y determinar el conocimiento declarativo que tiene la profesora sobre evaluación; por último, agradecer al entrevistado por su disposición y participación en la entrevista. (Ver anexo 4).

En cuanto a la entrevista a los estudiantes, esta tenía por objetivo identificar la percepción de los estudiantes del curso ESP1 frente a las prácticas evaluativas. Esta entrevista se estructuró en cinco bloques: el primero, tuvo por fin explicar el objetivo de la entrevista y crear un ambiente propicio para hacerla; el segundo, identificar el conocimiento de los lineamientos que orientan la evaluación en los cursos de ELE en la Universidad de New York; el tercero, obtener información sobre la percepción de los estudiantes de la evaluación en su curso de ELE; el cuarto, identificar la percepción de los estudiantes sobre la evaluación en la modalidad sincrónica remota; por último, agradecer al entrevistado por su disposición y participación en la entrevista.

Sin embargo, en el caso 2, grupo objeto de estudio, se adaptó la anterior la entrevista semiestructurada a un cuestionario. (Ver anexo 5).

6.4.1.2 Cambios a entrevista semiestructurada para profesor caso 2 después del pilotaje

Una vez se realiza el pilotaje de la entrevista semiestructurada, es decir se aplicó el guión de la entrevista con el docente encargado del grupo del caso 1 ESP0, se analizaron las respuestas del docente en función de la intención de cada una de las preguntas. Es así, que una vez se realizó el ajuste del instrumento, teniendo en cuenta las preguntas que no fueron claras

para el entrevistado o que generaron unas respuestas que no corresponden al objetivo de la pregunta, se hicieron 9 cambios.

Estos cambios están relacionados principalmente con cambios en la redacción de la pregunta (6 preguntas reformuladas), adición de preguntas (1 pregunta nueva) y eliminación de la pregunta (2 eliminaciones). Por otro lado, en la entrevista realizada al docente del curso ESP1, este explica que no comprende el término “pregrado”, empleado en la segunda pregunta del bloque dos; por lo tanto, para la elaboración del cuestionario, se modifica este término para evitar confusión como la presentada con la profesora, quien indica que ese término no es muy común en Estados Unidos. (Ver anexo 6).

6.4.2 Cuestionario

Se aplicó un cuestionario a los estudiantes del caso 2 (ESP1), este se define como “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se van a medir” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014. p. 217). A partir de este instrumento, se buscó analizar la percepción de los estudiantes del curso ESP1 frente a las prácticas evaluativas.

El cuestionario a estudiantes respondió al objetivo de investigación de establecer la percepción de los estudiantes de ELE del curso ESP1 frente a las prácticas evaluativas y fue diseñado a partir de los datos obtenidos en la entrevista al docente. Además, teniendo en cuenta el diseño de investigación, estudio de caso, que busca el análisis a profundidad de las prácticas evaluativas en la modalidad remota sincrónica del curso ESP1.

Este cuestionario se estructuró en cuatro bloques: caracterización, desarrollo de la evaluación en el aula, frecuencia de la evaluación en el aula y preguntas abiertas (anexo 5).

En el primer bloque, caracterización, se indaga por la edad, tiempo aprendiendo español, nacionalidad y primera lengua. Además, se incluye una pregunta abierta sobre los motivos para aprender español.

En el segundo bloque, desarrollo de la evaluación en el aula, se proponen 15 ítems que responden a la evaluación formativa, evaluación auténtica, retroalimentación y modalidad remota sincrónica; los cuales fueron evaluados a partir de una escala de Likert (de 1 totalmente en desacuerdo a 5 totalmente de acuerdo).

El tercer bloque, frecuencia de la evaluación en el aula, se proponen 3 preguntas que responden a la frecuencia de las actividades, habilidades y contenidos más empleados durante el curso ESP1. Estas tres preguntas fueron evaluadas a partir de una escala de Likert (1 Poco frecuente a 4 Muy frecuente).

Y en el cuarto bloque, preguntas abiertas, se busca indagar con más detalle la percepción de los estudiantes sobre las ventajas y desventajas de la evaluación en el curso de español en la modalidad virtual.

6.4.2.1 Adaptación de la entrevista semiestructurada a cuestionario para estudiantes caso 2

En la fase dos de la investigación, pilotaje de los instrumentos, se aplicó la entrevista semiestructurada a los estudiantes del curso de nivel intermedio de una universidad de Bogotá ESP0, ya que este grupo estaba compuesto por cinco estudiantes y se pretendía obtener la mayor información que permitiera analizar la calidad de las preguntas en cuanto a su estructura, precisión, pertinencia y adecuación.

Sin embargo, una vez se analizan las entrevistas, se puede determinar que algunas preguntas son complejas para el nivel de los estudiantes, a pesar que les fue enviado el guión

previo al encuentro de la entrevista. Es así, que durante las entrevistas fue frecuente la necesidad de reformular las preguntas o acudir a la ejemplificación.

De acuerdo con lo anterior y dada las características de los estudiantes del caso 2, caso seleccionado para el estudio, en el cual el número de estudiantes fue considerable (19); se consideró conveniente adaptar la entrevista a un cuestionario.

Este cuestionario mantiene el objetivo de la entrevista semiestructurada a estudiantes inicialmente diseñada y aplicada en el curso ESP0, caso 1, cuyo objetivo es analizar la percepción de los estudiantes frente a las prácticas evaluativas.

Entre la aplicación de la entrevista a estudiantes en el caso 1 y el ajuste del instrumento se realizan diversas modificaciones, en especial a la redacción de las preguntas por el nivel de lengua de los entrevistados. Sin embargo, una vez se realiza la entrevista semiestructurada al docente del caso 2, se considera necesario incluir y modificar algunas preguntas. Por lo tanto, para el primer ajuste entre la entrevista semiestructurada del caso 1 a un cuestionario para el caso 2 se realizaron 5 modificaciones.

Por último, es necesario aclarar que los cambios del caso 1 (pilotaje) al caso 2 no fueron significativos o relevantes.

6.4.3 Diario de campo

Toro y Parra (2006) definen el diario de campo como “un instrumento de observación que permite consignar cotidianamente las experiencias, ideas, confusiones y problemas que surgen durante el proceso de recolección de datos”. Por lo tanto, se diseñó un formato de diario de campo inicial, estructurado en seis bloques, así:

El primero, la presentación de las características generales de la investigación y objetivo del instrumento (diario de campo). El segundo bloque, la recopilación de la información de la sesión o encuentro como fecha, hora, tiempo, institución y número de estudiantes.

El tercer bloque, la descripción de la estructura de la clase observada en cuanto a su objetivo, contenido, enfoque metodológico, actividades para el desarrollo de la clase y recursos o materiales didácticos empleados. Luego, se registraron las observaciones del docente frente a las conclusiones del encuentro y/o compromisos para el próximo encuentro. Y, por último, se registraron las observaciones del observador (una observación interpretativa, frente a la percepción de significados, emociones, reacciones e interacciones de los participantes).

El cuarto, permitió identificar las características de la evaluación implementada durante cada sesión observada; es decir, describir la presencia de la evaluación según su agente, según el momento, las características de la evaluación formativa (presencia evaluación formativa/sumativa, momento en que se socializan los lineamientos evaluación, si la evaluación es participativa, la habilidad que evalúa y mediante cuál estrategia, si promueve procesos metacognitivos y tiene tareas y actividades a partir de situaciones reales o la vida real). Además, referir el tipo de material y recursos empleados para el ejercicio de la evaluación.

El quinto, el cierre y conclusiones; es decir, en este espacio se relacionaron los acuerdos para el siguiente encuentro como recomendaciones, tareas o compromisos. Las conclusiones del observador frente a la sesión (recomendaciones vinculadas con la teoría,

categorías y temas que surgieron en relación con la evaluación), es decir, el análisis de la sesión a partir de las categorías de investigación: evaluación formativa, evaluación auténtica, retroalimentación y modalidad sincrónica.

Después, se registraron los posibles cambios inducidos por el investigador en el desarrollo de la clase, problemas en el campo y situaciones inesperadas. Luego, se relacionaron los anexos, es decir, aquel material empleado durante la sesión; por ejemplo el *syllabus*, el calendario, instrucciones de composiciones, rúbrica de la nota de participación, guía de revisión y correcciones de ensayos, actividades de repaso, entre otros.

Por último, en el sexto bloque, se registraron los aspectos relacionados con el desarrollo de la investigación; es decir, por un lado la descripción de los aportes del proceso de investigación a la sesión observada y, por otro lado, la reflexión del investigador sobre los avances y aspectos por identificar en sesiones a observar. (Ver anexo 7).

6.4.4 Documentos complementarios

Además de la percepción de docentes y estudiantes, y la observación de aula registrada en el diario de campo, se realizó un análisis documental para identificar los lineamientos y apuestas institucionales en relación con la evaluación. (Ver tabla 6).

Tabla 6. Lista de documentos complementarios

Documento 1	OBJETIVOS DEL CURSO / <i>SYLLABUS</i>
Documento 2	CALENDARIO DEL PROGRAMA A OCTUBRE
Documento 3	INSTRUCCIONES DE COMPOSICIÓN 1 Y MUESTRA DE COMPOSICIÓN
Documento 4	MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

Documento 5	RÚBRICA DE PARTICIPACIÓN
Documento 6	MATERIAL DE REPASO PARA EL MIDTERM EXAM
Documento 7	MODELO DEL <i>MIDTERM EXAM</i> PRESENTADO POR LOS ESTUDIANTES
Documento 8	INSTRUCCIONES PARA LA COMPOSICIÓN 2
Documento 9	MUESTRA DE COMPOSICIÓN 1 Y 2
Documento 10	INSTRUCCIONES PARA LA COMPOSICIÓN 3
Documento 11	INSTRUCCIONES DE PROYECTO FINAL

6.5 Técnicas de análisis de datos

Las técnicas de análisis de datos empleadas en la investigación se determinaron según la naturaleza de la información recolectada, de modo que para el caso de las entrevistas se llevó a cabo un análisis de contenido, y para los resultados del cuestionario se realizó un análisis desde la estadística descriptiva.

Según Borden (1995, citado por Ávila, 2013) se entiende por análisis de contenido el método de investigación observacional que evalúa sistemáticamente un contenido; en el cual se busca la fiabilidad, la objetividad, la sistematización y el muestreo. Además, la transparencia del ejercicio para que la técnica sea óptima. (Ávila, 2013).

6.5.1 Análisis de entrevista a docente

La entrevista al docente contó con 6 bloques. Para el análisis de la información se utilizó el programa MaxQDA para la codificación de los datos obtenidos de acuerdo con las categorías establecidas. (Ver tabla 7).

Tabla 7. Relación bloques de entrevista a docente

BLOQUE	CATEGORÍA
Bloque 2. Formación y experiencia	Caracterización del docente

docente	
Bloque 3. Lineamientos que orientan la evaluación en UB	Características de la evaluación
Bloque 4. Adaptaciones de la evaluación a la modalidad remota sincrónica	Evaluación en la modalidad remota sincrónica
Bloque 5. Percepción de la evaluación en ELE	Percepción sobre la evaluación

En la tabla 8 se relacionan las categorías y subcategorías que permitieron el ejercicio de análisis.

Tabla 8. Categorías y subcategorías

<ul style="list-style-type: none"> ☑ FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN <ul style="list-style-type: none"> ☑ FINALIDAD FORMATIVA DE LA EVALUACIÓN <ul style="list-style-type: none"> ☑ LINEAMIENTOS DE LA EVALUACIÓN ☑ ESTRATEGIAS PARA EVALUAR ☑ RELACIÓN ENTRE LO QUE SE ENSEÑA Y SE EVA... ☑ PROCESO O RESULTADO ☑ SUGERENCIAS DE MEJORA ☑ CARACTERÍSTICAS DE LA RETROALIMENTACIÓN <ul style="list-style-type: none"> ☑ OPORTUNA ☑ COMUNICATIVA ☑ ORIENTADORA ☑ PERMANENTE ☑ CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA <ul style="list-style-type: none"> ☑ AUTÉNTICA <ul style="list-style-type: none"> ☑ REALISTA ☑ COHERENTE ☑ RELEVANTE ☑ SOCIALIZADA ☑ CONTINUA / Se refiere que es sistemática ☑ AGENTES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA <ul style="list-style-type: none"> ☑ AUTOEVALUACIÓN ☑ COEVALUACIÓN ☑ AMBIENTE DE APRENDIZAJE <ul style="list-style-type: none"> ☑ MODALIDAD REMOTA SINCRÓNICA <ul style="list-style-type: none"> ☑ VENTAJAS ☑ DESVENTAJAS ☑ PERSPECTIVAS

6.5.2 Análisis de cuestionario a estudiantes

El cuestionario fue enviado a los estudiantes a través de un enlace de un formulario en Google Docs y compartido por su docente de ELE a través de la plataforma virtual. Es necesario aclarar que el grupo inició con 19 estudiantes, pero al momento de realizar el cuestionario el curso contaba con 16 estudiantes inscritos de los cuales 15 diligenciaron el cuestionario.

Frente a la confiabilidad y validez del instrumento, se realizó un análisis de las características psicométricas a través del software *Statistical Package for the Social Sciences*, SPSS.

6.5.3 Análisis diario de campo

Para el análisis del diario de campo que registra las observaciones de 16 sesiones se empleó el programa MaxQDA para la codificación de los datos obtenidos.

6.5.4 Análisis de documentos complementarios

Los documentos complementarios fueron agrupados en una matriz de análisis y luego se empleó el programa MaxQDA para la sistematización de los datos obtenidos.

6.6 Consideraciones éticas

En cuanto a las consideraciones éticas, durante la entrevista al docente se le solicitó su consentimiento para realizarla, en el cual se pidió su autorización para la observación de las sesiones de clase y para el uso de las declaraciones realizadas en las entrevistas. Además, en el

desarrollo se las entrevistas, se le informó al docente sobre el manejo confidencial de sus datos en el desarrollo de la investigación.

En el cuestionario, al estudiante se le resalta la confidencialidad y la libertad en sus opiniones y se conservó el anonimato en las respuestas.

7 ANÁLISIS DE RESULTADOS

El primer instrumento que se aplicó fue la entrevista al docente encargado del grupo ESP1; esto con el fin de conocer las características del curso, el conocimiento declarativo del docente sobre la evaluación y su opinión respecto al desarrollo de este proceso en las clases con modalidad remota sincrónica. Luego, se inició el proceso de observación de las prácticas evaluativas y en la sesión 15 se aplicó el cuestionario para identificar la opinión de los estudiantes. Por lo tanto, inicialmente se presenta el análisis de los resultados de la entrevista al docente, el análisis del cuestionario al estudiante y el análisis del diario de campo.

7.1 Análisis de resultados de la entrevista al docente

Para desarrollar el análisis de la entrevista se empleó el programa MaxQDA, en este se establecieron cuatro macrocategorías: Finalidad formativa de la evaluación, Características de la evaluación formativa, Agentes de la evaluación formativa y Ambiente de aprendizaje. Y, a partir de cada macrocategoría, surgieron diferentes subcategorías. A continuación, se presentan los resultados asociados a estas categorías.

7.1.1 Finalidad de la evaluación

En la Tabla 9 se muestran la relación de subcategorías asignadas para la macrocategoría finalidad de la evaluación y, a su vez, el número de unidades de registro para cada categoría (macrocategoría o subcategoría).

Tabla 9. Finalidad formativa de la evaluación

FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN	38
FINALIDAD FORMATIVA DE LA EVALUACIÓN	23
LINEAMIENTOS DE LA EVALUACIÓN	7
ESTRATEGIAS PARA EVALUAR	7
RELACIÓN ENTRE LO QUE SE ENSEÑA Y SE EVA...	5
PROCESO O RESULTADO	2
SUGERENCIAS DE MEJORA	2
CARACTERÍSTICAS DE LA RETROALIMENTACIÓN	15
OPORTUNA	3
COMUNICATIVA	8
ORIENTADORA	2
PERMANENTE	2

Como se evidencia en la anterior tabla, la macrocategoría *Finalidad de la evaluación* tiene un total de 38 unidades de registro, de las cuales 23 corresponden a la subcategoría *Finalidad formativa de la evaluación* y 15 a la subcategoría *Características de la Retroalimentación*.

La subcategoría *Ev. Formativa* está a su vez dividida en cinco categorías de las cuales *Lineamientos de la evaluación* y *Estrategias para evaluar* cuentan con 7 unidades de registro respectivamente, seguido de *Relación entre lo que se enseña y se evalúa* 5 registros y por último las categorías *Proceso o resultado* y *Sugerencias de mejora* con 2 unidades de registro cada una.

En la categoría *Lineamientos de la evaluación* se destacan comentarios¹ como “Cómo puedes venir a mis Office hour y yo os ayudo, entonces... sí ah y además otra cosa ellos hacen al principio del semestre como un contrato en Google Doc en el que ellos firman que han leído el syllabus y que están de acuerdo con lo que han leído, que lo han entendido. Entonces de esa manera nos aseguramos de que si hay problemas al final es como todo está en el *syllabus* tú lo has firmado porque lo has leído” y “además tienen la posibilidad de ver en el gradebook todo lo que están haciendo, como lo están haciendo”. Por lo tanto, los lineamientos de la evaluación son presentados a los estudiantes desde el inicio del curso y detallados en el *syllabus*; además, resalta el reporte de notas como un medio para que el estudiante determine cómo lleva su proceso frente a los criterios presentados inicialmente.

En la categoría *Estrategias de evaluación* el docente, en primer lugar, destaca la estrategia general para llevar a cabo el curso con el siguiente comentario “entonces los estudiantes tienen un workbook online, ellos estudian la gramática y la cultura en casa. En teoría tienen que trabajar 9 horas y media en español fuera de las clases y después vienen a las clases a practicar entonces en las clases ellos tienen que venir listos para hablar y para aplicar lo que han hecho en sus casas en teoría mi rol es de moderadora o de persona que les guía para que comuniquen, para que hablen todo el tiempo.”

En segundo lugar, el docente especifica la estrategia que emplea para el desarrollo de sus encuentros “la clase está estructurada de tal manera que yo presento un poco pero ellos están mucho tiempo en breakout room. Y ellos comparten lo que han aprendido en casa y tienen que sacar conclusiones en tanto que reflexionen sobre otras culturas pero también que puedan como reflexionar sobre la suya propia a la vez”.

¹ Todos los comentarios son recuperados textualmente, es decir que no se hace ninguna modificación o corrección.

Y en tercer lugar, resalta tres elementos que fortalecen su proceso de evaluación “...estrategias pues como rúbrica eso creo que es como muy muy importante”, “en esta clase hay un Teaching Assistant” y “normalmente me gusta que pueda darles una guía para que ellos sepan qué tienen que estudiar y qué pueden esperar del examen más o menos”.

En la categoría *Relación entre lo que se enseña y se evalúa* el docente asevera que el método que guía su proceso docente es el enfoque comunicativo y ante ello afirma “para mí lo importante es que comunique, no es tanto, no es tanto que esté todo maravilloso y menos en este nivel que hay que ser conscientes que están en el intermedio 1” y además, indica “lo importante es que comuniquen y en las evaluaciones sobre eso yo valoro el esfuerzo, valoro que lo intenten y valoro que se entienda el mensaje, si la gramática está bien o no, bueno... depende”. De este modo se resalta la valoración de la interacción en concordancia con el enfoque que guía el proceso de enseñanza en el curso ESP1, el enfoque comunicativo, sin dejar de lado el conocimiento gramatical o lexical y la adecuación del mensaje en contexto.

En la categoría *Proceso o resultado* la profesora indica “...la evaluación de tal manera que tú vas viendo al estudiante en diferentes áreas durante todo el semestre y al final tienes una buena idea general de cómo es el estudiante en las diferentes skills” y ejemplifica “...ellos tienen la rúbrica desde el principio para saber qué voy a evaluar y luego escriben la segunda composición, que vale más que la primera composición, que el primer borrador. Entonces estaban un poco guiados para evitar ciertos errores”

Es decir, la docente evidencia una postura de la evaluación en la cual resalta el proceso sin desconocer el resultado y lo representa mediante una de las actividades de producción escrita en la cual los estudiantes entregan una primera versión; se retroalimenta y entregan correcciones, pero resalta que en este ejercicio la valoración más alta recae en la segunda entrega.

Y, por último, a pesar del reconocimiento de la importancia de la evaluación formativa, también se hace referencia a las dificultades que ella entraña y en la categoría *Sugerencias de mejora* el docente comenta “yo creo que evaluar es difícil, evaluar a todos de una manera continua y formativa”.

La subcategoría *Características de la Retroalimentación* está dividida en cuatro categorías: *Oportuna*, *Comunicativa*, *Orientadora* y *Permanente*. De estas categorías la categoría *Comunicativa* se destaca con 8 unidades de registro, seguido de *Oportuna* con 3 unidades y *Orientadora* y *Permanente* con 2 unidades cada una.

En la categoría *Comunicativa* el docente señala “hemos tenido que hacer rúbricas más sencillas para ellos, que estén claras”. En esta misma línea, al momento de indagar sobre qué hacen los estudiantes con los comentarios recibidos en la retroalimentación el docente manifiesta “normalmente lo vuelven a repetir y lo dicen bien o dicen ¡ahhh! Y lo apuntan mentalmente así como tienes razón, si normalmente lo agradecen. Creo que nadie se siente ofendido porque corrijas” y por último destaca “vienen a mis Office hours y podemos practicar o buscar un tutor de la universidad si necesitas, o buscar opciones como Conversation Five, speaking, creo que se llama la herramienta para hablar fuera de clase. Como intentar siempre que si ellos encuentran una debilidad encontrar herramientas que os pueda ayudar”.

En la categoría *Oportuna*, el docente comenta que la forma en que se retroalimenta “depende del ejercicio”, “en mi opinión lo que yo hago es darles mucho feedback positivo por ejemplo siempre decirles cuando hacen las cosas bien y cuando hacen algún error intentar yo repetir la frase corrigiendo o preguntar ¿estás seguro? O preguntar a la clase ¿estáis de acuerdo? O si el estudiante se queda parado y no sabe qué decir pedir a la clase ayuda, decir ¿podéis ayudar a vuestro compañero?”.

Y a su vez el docente destaca “lo primero, no ponerle en ridículo ante sus compañeros ni hacer que se sienta mal por haber hecho el error” y “no interrumpirles hasta que no han terminado de hablar, no cuando están haciendo la conversación y la comunicación pararles e interrumpirle sin esperar al final y luego decirle okay aquí dijiste esto porque...”.

En la categoría *Orientadora* el docente señala que “los estudiantes identifican sus fortalezas y sus debilidades a partir de los resultados de la evaluación, sí, yo creo que sí. Además, son bastante autocríticos yo creo que en ese sentido ellos te dicen mira yo te entiendo muy bien, puedo escribir pero no puedo hablar”.

Y en la categoría *Permanente* la profesora comenta “yo les doy retroalimentación, feedback todo el tiempo” y “son chicos que están hablando una lengua extranjera, son inseguros, y como reafirmarlos todo el tiempo en mi opinión es muy muy importante”. Por lo tanto, el docente resalta que la retroalimentación debe ser constante y afirma que en su práctica evaluativa es una de las características de la retroalimentación que efectúa en el aula.

7.1.2 Características de la evaluación formativa

En la tabla 10 se muestran la relación de subcategorías asociadas a la macrocategoría *Características de la evaluación formativa* y a su vez el número de unidades de registro para cada categoría (macrocategoría o subcategoría).

Tabla 10. Características de la evaluación formativa

▼ ● CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN F...	12
▼ ● AUTÉNTICA	10
● REALISTA	3
● COHERENTE	1
● RELEVANTE	2
● SOCIALIZADA	2
● CONTINUA / Se refiere que es sistem...	2

Como se evidencia en la anterior tabla la macrocategoría *Características de la evaluación formativa* tiene un total de 10 registros, de los cuales 8 corresponden a la subcategoría *Auténtica* y 2 a la subcategoría *Continua*.

La subcategoría *Auténtica* está a su vez dividida en cinco categorías de las cuales *Realista* cuenta con 3 unidades de registro, seguido de *Relevante* y *Socializada* con 2 registros cada una y por último la categoría *Coherente* con 1 unidad de registro.

En la categoría *Realista* el docente expone “los profesores que enseñamos en este nivel intentamos inventarnos actividades que les devuelvan a la vida real” y como evidencia de ello ejemplifica “por ejemplo ayer les hicimos buscar el hashtag del abrazatón que hubo en Colombia y que lo buscaran” “bueno al final no es algo que van a encontrar en su vida diaria pero usan... ellos usan Twiter”.

Sin embargo, el docente a su vez manifiesta “el libro no está tan centrado en esto, como que los estudiantes tengan una idea general de todos los países de habla hispana está bien pero es otro enfoque distinto pero creo que se sale de esto que tú dices, del hecho de que el estudiante pueda usar la lengua para algo que se va a encontrar en su vida real”.

En la categoría *Relevante* por un lado resalta “hacer actividades que están relacionadas con ellos, que van a esperar o encontrar en el futuro por ejemplo crear un buen currículum en español por si quieres trabajar en un país hispanohablante o yo no sé cosas así si vas a un país hispanohablante, cómo se pide el pan en la panadería o cómo actuarías en el médico o como hablarías a tu profesor, cosas así; pero este libro que tenemos este semestre...”. Y, por el otro, afirma “a los estudiantes todo lo que sea salir del libro les encanta”.

En la categoría *Socializada* el docente comenta “no, no la forma de evaluar. Esta está especificada en el *syllabus* desde el principio del semestre” y “a veces de pedirles no sé,

queréis hacer el quiz esta semana o queréis hacerla la semana siguiente o preferís hacer la composición en casa o en clase o no sé darles algunas pequeñas posibilidades pero la evaluación está decía desde el principio”

Y la subcategoría *Continua* contiene dos unidades de registro “creo que evaluar es difícil, evaluar de una manera continua y formativa creo que la principal dificultad es organizarlo todo antes de que empiece el semestre” y “creo que está bastante bien estructurado ahora o en mi opinión en los sitios que he estado trabajando la evaluación de tal manera que tú vas viendo al estudiante en diferentes áreas durante todo el semestre y al final creo que tienes una buena idea general de cómo es el estudiante en las diferentes skills, en las cuatro destrezas. Obviamente con este nuevo sistema es más complicado saber”. Si bien el docente considera la evaluación continua como un proceso oportuno; a su vez, señala que es complejo y mucho más bajo el nuevo sistema; es decir, la modalidad remota sincrónica.

7.1.3 Agentes de la evaluación formativa

En la tabla 11 se muestran la relación de subcategorías asignadas para la macrocategoría *Agentes de la evaluación formativa* y a su vez el número de unidades registro para cada categoría (macrocategoría o subcategoría).

Tabla 11. *Agentes de la evaluación formativa*

▼ ● AGENTES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA	4
● AUTOEVALUACIÓN	3
● COEVALUACIÓN	1

Como se evidencia en la anterior tabla la macro categoría *Agentes de la evaluación formativa* tiene un total de 4 registros, de los cuales 3 corresponden a la subcategoría *Autoevaluación* y 1 a la subcategoría *Coevaluación*.

En la subcategoría *Autoevaluación* el docente inicialmente afirma “autoevaluación en realidad no, no lo estoy haciendo ahora”, luego indica “en las composiciones por ejemplo no es que tengan autoevaluación pero tienen el sistema de códigos, entonces ellos pueden ver que están haciendo bien, lo que están haciendo bien y arreglarlo para la próxima vez” y por último ejemplifica con el siguiente comentario “una especie de autoevaluación por participación, entonces ellos tienen como una rúbrica que dice okay si mi nota de participación no es buena... miro esto, estos items”.

Es decir, en primer lugar el docente reconoce que no realiza autoevaluación. Sin embargo, posterior a ello, resalta el sistema de códigos de revisión de textos como una posible estrategia que invita a los estudiantes a reflexionar sobre su proceso y una posible negociación sobre la nota de participación como otra posible actividad en la cual los estudiantes pueden llegar a reflexionar sobre su valoración.

En la subcategoría *Coevaluación* el docente comenta “pedir a la clase ayuda, decir ¿podéis ayudar a vuestro compañero?”. Por lo tanto, de igual manera que en la autoevaluación, el docente no realiza una coevaluación bajo una actividad específica que como resultado los estudiantes presenten una valoración al proceso o a una actividad o tarea de un compañero; pero, se intentan resaltar los momentos de reflexión que pueden contribuir al fin de la autoevaluación y la coevaluación.

7.1.4 Ambiente de aprendizaje

En la tabla 12 se muestran la relación de subcategorías asignadas para la macrocategoría *Ambiente de aprendizaje* y a su vez el número de registros para cada categoría (macrocategoría o subcategoría).

Tabla 12. Ambiente de aprendizaje

AMBIENTE DE APRENDIZAJE	17
MODALIDAD REMOTA SINCRÓNICA	17
VENTAJAS	4
DESVENTAJAS	6
PERSPECTIVAS	7

Como se evidencia en la anterior tabla la macrocategoría *Ambientes de aprendizaje/ Modalidad Remota sincrónica* tiene un total de 17 registros; de los cuales 7 corresponden a la subcategoría *Perspectivas*, 6 registros a *Desventajas* y 4 a la subcategoría *Ventajas*.

En la categoría *Perspectivas* el docente por un lado comenta “lo que hacemos es básicamente es enseñar la clase como la que haríamos en un aula normal, en un aula presencial”, “yo creo que igual darles el feedback básicamente igual que lo que hago en una clase normal”.

Por el otro lado, frente a los cambios que la modalidad remota sincrónica ocasionó menciona “Ellos tenían examen al final de cada unidad antes y era un examen más normal, un examen diferente. Tenían un examen final, ahora un proyecto final”, también “hemos tenido que hacer rúbricas sencillas para ellos, que estén claras” y “yo tengo la sensación que ahora tengo que hablar más en inglés que cuando estaba en una clase normal, en una clase normal me muevo mucho y hago muchos gestos, soy muy payasa”.

En la categoría *Desventajas* el docente explica “Bueno, la principal para mi es que no puedo conocerles mejor en la clase porque para mí es muy importante la atmósfera”, “es más difícil concentrarse ellos y es más difícil concentrarme yo también” “más difícil darles la nota de participación que no puedes ver que están haciendo todos todo el tiempo”, “no hay contacto visual”, “no puedes pasearte alrededor de la clase para ver qué están haciendo” y frente a la evaluación “por supuesto la evaluación es una gran desventaja en este sistema porque no sabes

que están haciendo entonces no es lo mismo hacer un examen que tú puedes ver que están escribiendo solos, que hacer una examen en línea que puede estar haciendo su primo o compañero de cuarto”.

En la categoría *Ventajas* comenta “yo creo que así en realidad no hay diferencia porque ellos pueden comunicar igual lo único es que tú tienes que estar como más pendiente de que todos hablen o que todos participen”, “si están más cómodos y más en su ambiente, a veces lo veo como más relajado y participan más creo en mi opinión” y “en este caso es muy importante tener otra persona porque es difícil estar tú solo, entonces tener otra persona que va saltando de sala en sala ayuda mucho la verdad, también para tener una segunda opinión”.

De acuerdo con las ventajas y desventajas de la modalidad remota sincrónica, el docente evidencia más desventajas que ventajas. De igual manera, con el desarrollo de la evaluación bajo esta modalidad.

7.2 Análisis de resultados de cuestionario a estudiantes

El curso ESP1 tuvo una asistencia de 16 estudiantes a la sesión 15, de los cuales 15 estudiantes diligenciaron el cuestionario del estudiante, este cuestionario tiene como fin identificar su opinión ante las prácticas evaluativas en la modalidad remota sincrónica.

El cuestionario está dividido en cuatro bloques: el primero, caracterización; el segundo, desarrollo de la evaluación en el aula; el tercero, frecuencia de la evaluación en el aula y el cuarto, preguntas abiertas. El primero, segundo y tercer bloque fueron analizados a través del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS); mientras que el bloque cuatro, preguntas abiertas, a través del programa MaxQDA.

7.2.1 Bloque 2. Desarrollo de la evaluación en el aula

El bloque dos está conformado por quince enunciados y donde se solicita al estudiante seleccionar la valoración que más se acerca a su opinión en una escala de 1 a 5, siendo 1 Totalmente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. De acuerdo y 5. Totalmente de acuerdo.

En correspondencia con los resultados obtenidos sobre las prácticas evaluativas en la modalidad remota sincrónica se evidencia que los ítems con valoraciones más altas fueron *los lineamientos de la evaluación son claros y socializados antes de los exámenes y actividades* (M: 4,40, DT: ,632); *hablar es la habilidad que más se valora en el desarrollo de la clase* (M: 4,33, DT: ,724); *en la clase de español se emplea material auténtico en español. Ejemplo: periódicos, redes sociales, infografía, videos, mapas, entre otros* (M: 4,33, DT: 1,047), *el feedback que recibo en clase sobre los resultados de mi evaluación me permiten identificar mis fortalezas y debilidades* (M: 4,13, DT: ,834) y *recibo comentarios de mis evaluaciones y actividades en un tiempo adecuado para mejorar mi proceso de aprendizaje* (M: 4,13, DT: 1,060).

Mientras que los ítems con valoraciones menores fueron *en la clase de español se promueve la coevaluación (revisión entre compañeros)* (M: 2,67, DT: 1,113), *ahora participo más en la clase de español que cuando era presencial* (M: 3,13, DT: 1,302), *las actividades de evaluación en esta modalidad son diferentes a las usadas en la modalidad presencial* (M:3,40, DT: ,910) y *los resultados de mi evaluación han sido mejores en esta modalidad que en la modalidad presencial* (M: 3,40, DT: ,828). Es así, que ante la modalidad remota sincrónica, los estudiantes perciben actividades similares a las realizadas en la presencialidad, menor

participación y que sus resultados de evaluación no necesariamente son mejores en esta modalidad. Además, no perciben la promoción de la coevaluación. Ver tabla 13.

Tabla 13. Medias y desviación típica escala de percepción frente a las prácticas evaluativas a través de la modalidad remota sincrónica

Aspecto	Media	Desviación
1. El cambio de la clase de español de un espacio presencial a uno virtual ha generado cambios importantes en mi proceso de aprendizaje	3,93	1,033
2. Ahora participo más en la clase de español que cuando era presencial	3,13	1,302
3. Hablar es la habilidad que más se valora en el desarrollo de la clase.	4,33	,724
4. En este curso se evalúa más mi proceso de aprendizaje que los productos que elaboro.	3,53	,990
5. El feedback que recibo en clase sobre los resultados de mi evaluación me permiten identificar mis fortalezas y debilidades	4,13	,834
6. Los criterios de evaluación son claros y socializados antes de los exámenes y actividades	4,40	,632
7. En la clase de español se promueve la autoevaluación (revisión del propio proceso)	3,60	,910
8. En la clase de español se promueve la coevaluación (revisión entre compañero)	2,67	1,113
9. En la clase de español hay una relación directa entre lo que se enseña y lo que se evalúa	4,27	,704
10. Recibo comentarios de mis evaluaciones y actividades en un tiempo adecuado para mejorar mi proceso de aprendizaje	4,13	1,060
11. En la clase desarrollo habilidades para aprender a regular mi propio proceso de aprendizaje	3,60	,910
12. En la clase de español se emplea material auténtico en español. Ejemplo: periódicos, redes sociales, infografía, videos, mapas, entre otros.	4,33	1,047
13. La evaluación se realiza en diferentes momentos del curso	3,67	,488

14. Las actividades de evaluación en esta modalidad son diferentes a las usadas en la modalidad presencial.	3,40	,910
15. Los resultados de mi evaluación han sido mejores en esta modalidad que en la modalidad presencial.	3,40	,828

Frente a la fiabilidad de la escala este bloque presentó un coeficiente de Alfa de Cronbach de ,818; es decir, la escala es fiable.

7.2.2 Bloque 3: Frecuencia de la evaluación en el aula

El bloque tres está conformado por doce enunciados y en él se solicita al estudiante seleccionar la frecuencia de la actividad, habilidad y contenido evaluado en la clase. Lo anterior mediante una escala de 1 a 4, siendo 1 Poco frecuente, 2. De vez en cuando, 3. Frecuente y 4. Muy frecuente.

Es necesario aclarar que cuando se habla de interacción y mediación para el caso de los estudiantes esta interacción y mediación van a ser entendidas como un proceso de escuchar y hablar, dado que para ellos es más sencilla la comprensión de estos términos.

En relación con los resultados obtenidos sobre la frecuencia de actividades se observa que la mayoría de los estudiantes consideran que los exámenes son poco frecuentes o de vez en cuando. (Ver tabla 14).

Tabla 14. Frecuencia de exámenes

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Poco frecuente	7	46,7
	De vez en cuando	7	46,7
	Frecuente	1	6,7
	Total	15	100,0

Frente a la frecuencia de las presentaciones la mayoría de los estudiantes consideran que se realizan de vez en cuando. (Ver tabla 15=).

Tabla. 15 Frecuencia de presentaciones

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Poco frecuente	1	6,7
	De vez en cuando	11	73,3
	Frecuente	3	20,0
	Total	15	100,0

Frente a la frecuencia de las composiciones la mayoría indica que es una actividad frecuente. (Ver tabla 16).

Tabla 16. Frecuencia de composiciones

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	De vez en cuando	3	20,0
	Frecuente	9	60,0
	Muy frecuente	3	20,0
	Total	15	100,0

Y frente a la frecuencia de juego de roles, la mayoría de los estudiantes señala que es una actividad poco frecuente. (Ver tabla 17).

Tabla 17. Frecuencia de juego de roles

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Poco frecuente	7	46,7
	De vez en cuando	4	26,7
	Frecuente	4	26,7
	Total	15	100,0

Es decir, que los estudiantes por un lado consideran que las actividades que más se realizan en el curso ESP1 son las composiciones, seguido de las presentaciones, y, aquellas con menor frecuencia son los exámenes y los juegos de roles. Por lo tanto, priman las actividades relacionadas con la escritura, según la percepción de los estudiantes.

En relación con los resultados obtenidos sobre la frecuencia de habilidades, se observa que la mayoría de los estudiantes consideran que hablar es la habilidad más evaluada y 14 de los quince estudiantes indicaron que es frecuente o muy frecuente. (Ver tabla 18).

Tabla 18. Evaluación de la habilidad: hablar

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	De vez en cuando	1	6,7
	Frecuente	3	20,0
	Muy frecuente	11	73,3
	Total	15	100,0

La evaluación de la habilidad de escuchar, si bien la mayoría de los estudiantes indica que es frecuente y muy frecuente, dos estudiantes señalan que se evalúa de vez en cuando y dos estudiantes perciben que es poco frecuente. (Ver tabla 19).

Tabla 19. Evaluación de la habilidad: escuchar

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Poco frecuente	2	13,3
	De vez en cuando	2	13,3
	Frecuente	5	33,3
	Muy frecuente	6	40,0
	Total	15	100,0

La habilidad escribir presenta percepciones muy variables; es decir, mientras que para ocho estudiantes es una habilidad frecuente o muy frecuente, cinco perciben que es evaluada de vez en cuando y dos estudiantes que es poco evaluada. (Ver tabla 20).

Tabla 20. Evaluación de la habilidad: escribir

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Poco frecuente	2	13,3
	De vez en cuando	5	33,3
	Frecuente	5	33,3
	Muy frecuente	3	20,0
	Total	15	100,0

Y por último, en la habilidad leer, la mayoría de los estudiantes indican que es una de las habilidades más evaluadas. (Ver tabla 21).

Tabla 21. Evaluación de la habilidad: leer

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	De vez en cuando	2	13,3
	Frecuente	5	33,3
	Muy frecuente	8	53,3
	Total	15	100,0

En síntesis, se observa que los estudiantes perciben frecuencia en la evaluación de las cuatro habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir), aunque las habilidades que perciben como las más evaluadas son hablar (14 estudiantes) y leer (13 estudiantes). La habilidad de hablar concuerda con las características del enfoque metodológico que rigen las prácticas de enseñanza y evaluación del curso ESP1, el enfoque comunicativo.

Frente a la frecuencia de evaluación de los contenidos (gramatical, lexical, cultural y pronunciación) se observa que, en relación con el contenido gramatical, la mayoría de los estudiantes coincide en afirmar que es un contenido muy frecuente o frecuente. (Ver tabla 22).

Tabla 22. Evaluación del contenido gramatical

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Frecuente	7	46,7
	Muy frecuente	8	53,3
	Total	15	100,0

El contenido lexical evidencia percepciones muy variadas, aunque la mayoría, 6 estudiantes, coincide que es un contenido que de vez en cuando se evalúa. (Ver tabla 23).

Tabla 23. Evaluación del contenido lexical

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Poco frecuente	2	13,3
	De vez en cuando	6	40,0
	Frecuente	4	26,7
	Muy frecuente	3	20,0
	Total	15	100,0

El contenido cultural evidencia que la gran mayoría de los estudiantes, trece estudiantes de quince, coinciden en afirmar que es un contenido evaluado muy frecuente. (Ver tabla 24).

Tabla 24. Evaluación del contenido cultural

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Frecuente	2	13,3
	Muy frecuente	13	86,7
	Total	15	100,0

Y frente al contenido de la pronunciación, la mayoría de los estudiantes señalan que es un contenido frecuente. Sin embargo, algunos afirman que se evalúa de vez en cuando y en menor porcentaje muy frecuente y poco frecuente. Es decir que aunque la mayoría reconoce que se evalúa este contenido, las percepciones son diversas. (Ver tabla 25).

Tabla 25. Evaluación del contenido: pronunciación

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Poco frecuente	1	6,7
	De vez en cuando	4	26,7
	Frecuente	8	53,3
	Muy frecuente	2	13,3
	Total	15	100,0

Es decir, que frente a los contenidos se destaca el contenido cultural como el más evaluado, seguido del gramatical. En menor medida el contenido de pronunciación y lexical.

Por lo tanto, parte de estos resultados coinciden con la descripción brindada por el docente donde señaló que se resalta el contenido cultural a lo largo del curso, debido al manual que acompaña el desarrollo de este.

7.2.3 Bloque 4: Preguntas abiertas

Para las dos preguntas que componen este bloque se empleó el programa MaxQDA, la primera pregunta abierta era: ¿Cuáles son las ventajas de la evaluación en el curso de español en la modalidad virtual?. Frente a esta pregunta, cuatro de los quince estudiantes afirman que es fácil con comentarios como “its easier” (Est 1), “la clase de español es más fácil cuando está enfrente de un computadora con el internet” (Est 2), “es más fácil para participar en clase porque no hay tanta presión” (Est 3), “es más fácil crear los grupos (breakout room) en comparación en persona” (Est 14) y “no tengo miedo sobre estando tarde a mi clase y es más fácil para poner en mi horario” (Est 9).

Para otros estudiantes la ventaja recae en los recursos, es decir, comentan “look back a los lecturas cuando necesito” (Est 4), “puedes buscar cosas por el internet si no las conoces” (Est 6), “puedo tener más recursos durante el clase” (Est 8).

Otros estudiantes resaltan entre las ventajas la habilidad de hablar y afirman “todavía podemos practicar hablar...” (Est 10), “cada persona puede hablar si quieren” (Est 14) y “yo tengo menos miedo de hablar y presentar en clase” (Est 15).

Además, otros estudiantes resaltan el tiempo entre las ventajas y comentan “puedo trabajar en mi propio tiempo y recibo los resultados de mis exámenes más rápido” (Est 7), “ahorra tiempo para ir a la clase” (Est 11) y “No tengo que caminar a la clase cuando hace mucho frío...” (Est. 14).

Uno de los estudiantes manifiesta, entre las ventajas, “no hay libros físicos”. Y por último, un estudiante comenta entre las ventajas “nada” (Est 12) y otro “no creo que es mejor o peor que las clases en persona” (Est 5).

La segunda pregunta abierta era: ¿Cuáles son las desventajas de la evaluación en el curso de español en la modalidad virtual? Frente a esta pregunta la mayoría la compara con la presencialidad y escriben “yo extraño actividades personales, si yo hablo con mis compañeros pero necesito ver a persona en realidad para crear una relación y practicar mi español” (Est 2), “para mí, es más fácil para comunicar y participar cuando es un espacio presencial” (Est 8), “es muy impersonal. No tenemos interacciones importantes en la modalidad virtual que está en el presencial. Trabajar en grupos es más “awkward” (Est 10) y “no pienso que valga la pena hacer clase de idioma en línea (online). Personalmente, esta clase es un repaso para mí pero deseo que hablemos más. El hablar es el que más quiero mejorar y pienso que en persona es mejor” (Est 14).

Un segundo grupo relaciona la desventaja con la conectividad y comentan “es muy difícil para aprender todo lo que la profesora a causa del audio del computadora y el internet” (Est. 3), “puede ser difícil comunicar con ambas otras estudiantes y la profesora por zoom y a veces hay problemas tecnológicos” (Est 9) y “los problemas tecnológicos, más difícil de conectar con el profesor y los compañeros de clase” (Est 12).

Un tercer grupo expresa como desventaja la motivación y/o participación y comentan “its easier to not care” (Est 1), “es más fácil no prestar atención” (Est 6), “menos motivación porque como una chica muy tímida, no podría llevar a la atención de la enseñanza si no hablo mucho en clase” (Est 11) y “el trabajo en grupos es más difícil. También, es más difícil concentrarse” (Est 15).

Un cuarto grupo resalta la retroalimentación y comentan “es difícil recibir más ayuda si necesito y el textbook es solo más o menos bien” (Est 4) y “me gustaría que los comentarios fueran más detallados, y habría más discusión en clase si fuera en persona” (Est 7).

Por último, un estudiante manifiesta “no crean que es mejor o peor que las clases en persona” (Est 5) y otro comenta “usted es calificado por la participación diaria que puede afectar su calificación general, incluso si usted está haciendo el trabajo”. (Est 13).

Por lo tanto, para los estudiantes, la evaluación en la modalidad remota sincrónica les brinda una serie de ventajas como el uso de algunos recursos; para algunos estudiantes es más fácil y hay menos presión, por ende se sienten más tranquilos al participar y consideran que la retroalimentación es más rápida. Sin embargo, para otros estudiantes, a pesar que valoran las ventajas de la evaluación bajo la modalidad remota sincrónica, también manifiestan que extrañan el curso en la modalidad presencial, las fallas de conectividad interrumpen el desarrollo de algunas actividades y consideran que bajo esta modalidad se sienten menos motivados a participar y en ocasiones se distraen más fácilmente.

8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En el anterior capítulo, Análisis de resultados, se observaron los resultados obtenidos en la entrevista realizada al docente encargado del curso ESP1 y luego los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a los estudiantes de este grupo. Por lo tanto, enseguida se presenta el análisis y discusión a partir de los resultados del capítulo anterior en diálogo con lo observado a través del diario de campo, la matriz de documentación complementaria y la teoría que sustenta y apoya el desarrollo de esta investigación. Lo anterior, teniendo en cuenta las categorías que permiten hacer el ejercicio de triangulación.

8.1 Finalidad de la evaluación

8.1.1 La evaluación formativa

Para comprender la investigación en el aula es importante tener en cuenta diferentes variables como la perspectiva del estudiante, la perspectiva del profesor, analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje y los productos e instrumentos empleados durante el proceso.

En la categoría *Lineamientos de la evaluación*, en primer lugar, el docente encargado del grupo ESP1 señala que los criterios son socializados al inicio del curso mediante el *syllabus*, que los estudiantes pueden tener control sobre sus notas a través del *gradebook* y que los lineamientos son socializados previamente a las actividades a evaluar. Esta aseveración coincide con la perspectiva del estudiante, ya que uno de los ítems con mayor valoración fue *los lineamientos de la evaluación son claros y socializados antes de la evaluación y actividades* (M:4,40, DT: ,724).

A su vez, durante las diferentes sesiones de clase observadas se pudo constatar, por un lado, que siempre se socializan los lineamientos de la evaluación previo a las actividades y evaluaciones y, por el otro lado, que constantemente se les invita a revisar estos lineamientos de evaluación antes de realizar actividades como pruebas, composiciones y el proyecto final. Los dos documentos en los cuales se detallan los lineamientos de evaluación son el *syllabus* (a nivel general del curso), y en las rúbricas de evaluación de cada actividad.

Por lo tanto, se evidencia que los lineamientos de evaluación son sistemáticos y coherentes con la planeación del curso, como lo resaltan Ruiz y Soler (2013) en su propuesta para implementar gradualmente la evaluación formativa en el aula.

En la categoría *Estrategias para evaluar*, en primer lugar, se tiene que el estudiante debe llegar a la clase con sus actividades previas hechas con el objetivo de tener herramientas

que le faciliten participar y hablar con mayor apropiación en los encuentros. En segundo lugar, la estructura de las clases o encuentros sincrónicos parten de presentar los anuncios (información institucional, aclaraciones de notas o fechas, explicación de rúbricas o trabajos), objetivos de la clase, actividad o diálogo a través de los *breakout room* (grupos pequeños); luego la puesta en común o socialización con todos los estudiantes y la retroalimentación del ejercicio o actividad. En tercer lugar, una estrategia es la ayuda de la *Teaching Assistant* para apoyar la observación de la participación (una estudiante de últimos semestres quien apoya a la docente en registrar la participación de los estudiantes a partir de la rúbrica de evaluación durante cada una de las clases). Y, por último, presentar las guías para preparar trabajos o exámenes.

Lo anterior fue inicialmente comentado por la docente durante la entrevista y luego verificado a través de lo registrado en el diario de campo durante la observación de 16 sesiones y el análisis de documentos como el calendario del curso y *syllabus*. Además de las anteriores, se identificaron otras estrategias como llevar al estudiante a reconocer el uso de algunas estructuras gramaticales para así reconocer la estructura correspondiente al ejercicio y usualmente ante las discusiones de temas relacionados con la cultura de los países hispanohablantes, se finaliza el tema llevando la situación al contexto de su propia cultura. Por ejemplo, se inicia el tema cultural hablando sobre los estereotipos que se tienen de los hispanohablantes y sus países y, posterior a ello, se le invita a reflexionar a los estudiantes sobre esta problemática en su país, Estados Unidos.

Es así que se puede observar una variedad en las estrategias empleadas en la evaluación, lo que permite obtener mayor información sobre el proceso de aprendizaje, tanto a los estudiantes como al docente; además, se promueve un ejercicio de reflexión sobre las

estrategias empleadas, lo que posibilita la adecuación de acciones a implementar en posteriores experiencias de aprendizaje (Antón, 2013; Ruiz & Soler, 2013; Fernández, 2017).

En la categoría *Relación entre lo que se enseña y se evalúa*, en primer lugar, se hace referencia al enfoque comunicativo como aquel que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje del curso ESP1; enfoque que promueve la interacción y la mediación y en la práctica evaluativa coincide con la percepción de los estudiantes al señalar que la habilidad más evaluada es hablar. Además, en reafirmación con lo anterior, por un lado el docente afirma que valora el intento de hablar por parte de los estudiantes y, por otro lado, durante las observaciones de las sesiones de clase se evidenció que en el curso ESP1 se resalta esta destreza durante la clase.

Sin embargo, la habilidad es evaluada a través de la participación en la clase y en el proyecto final, ya que en el *midterm exam* no fue incluida esta habilidad y las otras actividades que se evaluaron fueron las 3 composiciones. Por lo tanto, sería recomendable incluir en el *midterm exam* la evaluación de la producción oral. Para mayor claridad de los lineamientos a evaluar. (Ver tabla 26).

Tabla 26. Lineamientos para la evaluación en el curso ESP1

Activity	Frequency	Percentage
1. Exams and quizzes	View course calendar	25%
2. Homework	Daily	15%
3. Compositions	3	20%
4. Participation	Daily	20%
5. Creative Project	1 (w/written and oral component)	20%

En segundo lugar, una de las características que se resaltan del proceso del curso ESP1 es la estrecha relación entre la forma y la estrategia empleada para enseñar y su coherencia con la forma como se evalúa. Esto se puede evidenciar con las instrucciones y rúbricas dadas a los estudiantes para realizar sus composiciones, en las cuales se les orienta sobre las estructuras

gramaticales y el léxico a emplear (visto en la clase). Lo anterior se contrasta con Vallejo y Molina (2014) quienes resaltan la concordancia entre los objetivos y la evaluación. Y con Bordón (2008), quien afirma que existe la necesidad de asegurar que los exámenes llevados a cabo sean adecuados en relación con el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, en el *midterm exam* se observó que todo el contenido tiene una estrecha relación con lo visto en la clase y en su mayoría en la actividad de repaso. Si bien cambiaron algunos tipos de ejercicio, el foco se mantiene. El *midterm exam* dio prioridad al contenido cultural y aunque en el repaso no se incluyó un punto de opinión sobre los contenidos socializados al momento en el curso, el docente hizo claridad que en el *midterm exam* encontraría este punto de opinión; además, en el encabezado de la actividad de repaso, también está la aclaración. (Ver tabla 27).

Tabla 27. Análisis de la forma y contenido del *midterm exam*

<i>CONTENIDO</i>	<i>ANÁLISIS</i>
<i>Futuro</i>	Cambia la situación pero el ejercicio es el mismo. Escribir 5 oraciones con esta situación: qué va hacer una vez se gradúe de la universidad.
<i>Objeto directo e indirecto</i>	También debe reescribir 5 oraciones; sin embargo, las situaciones planteadas son más cercanas al contexto de los estudiantes y su vida diaria.
<i>Por y para</i>	También debe completar espacios pero en el <i>midterm exam</i> no son oraciones sino un párrafo, el contenido de este párrafo está relacionado con una posible situación real o cercana de un fin de semana.
<i>Cláusula 'si' en situación real</i>	Al igual que el repaso el ejercicio consisten en completar frases, estas frases a partir de situaciones relacionadas con el contexto de los estudiantes.
<i>Cláusula 'si' en situación</i>	Completar espacios con la conjugación del verbo dado. Los enunciados son a partir de situaciones cercanas a los

<i>hipotética</i>	estudiantes.
<i>Mandatos formales e informales</i>	Se brindan diferentes situaciones y el estudiante debe emplear el mandato formal o informal de acuerdo con la situación.
<i>Cultura</i>	Primer punto: Se brinda una lectura sobre los mayas y a partir de ella el estudiante debe asignar falso o verdadero a 5 enunciados.
	Segundo punto: Se selección múltiple sobre temas como: países de Centro América, Laura Chinchilla, industria de Costa Rica, el grafiti, relación Colombia y Venezuela.
	Tercer punto: Léxico. Relacionar el concepto y significado de Pura Vida, FARC, abrazatón, arepa y Plan Colombia.
	Cuarto punto, punto de opinión. El estudiante debe escribir cuál fue el tema más interesante en la clase y justificar su respuesta.

Además, es importante mencionar que antes de realizar el midterm exam se empleó un taller para su estudio; el cual fue realizado de manera individual, luego socializado en grupos y finalmente corregido con todo el grupo. Esto se resalta como parte de la evaluación formativa al emplear diferentes instrumentos que le permitan al estudiante guiar su proceso (Fernández, 2017). De igual manera, aunque es un ejercicio que promueve la evaluación automática al analizar resultados inmediatos se resalta la mediación entre pares y docente estudiante (Barberá, 2006).

En la categoría *Proceso o resultado*, en la cual se analiza la esencia de la evaluación formativa, en primer lugar, la docente afirma "...la evaluación de tal manera que tú vas viendo al estudiante en diferentes áreas durante todo el semestre y al final tienes una buena idea general de cómo es el estudiante en las diferentes *skills*". Es decir, que la práctica evaluativa que realiza el docente es reflexiva y continua, lo cual le permite analizar el proceso y una vez

finaliza el curso tener idea del proceso de sus estudiantes en las diferentes habilidades. Bien lo afirman Rubio et al. (2018) al resaltar la práctica reflexiva como aquella que tiene el propósito que los docentes trasciendan de la teoría, construyan un saber y propongan situaciones de aprendizaje acorde a las características de los estudiantes y necesidades del contexto.

En segundo lugar, desde el punto de vista del estudiante no es muy clara su percepción de la evaluación del proceso ante los resultados, ya que en la afirmación *En este curso se evalúa más mi proceso de aprendizaje que los productos que elaboro* la mayoría de los estudiantes, 6 de 15, señalan que ni de acuerdo ni en desacuerdo y los demás se dividen entre las otras respuestas (3 estudiantes muy de acuerdo, 3 de acuerdo y tres en desacuerdo).

Sin embargo, frente a las actividades que se desarrollan en la práctica evaluativa y promueven la evaluación formativa se pueden destacar, por un lado, la evaluación de las composiciones (tres durante el curso), ya que al determinar que una primera entrega equivale a un 30% se retroalimenta al estudiante e invita a presentar su versión final, la cual tiene un 70% de la nota. Se resalta el proceso de retroalimentación y corrección sobre el resultado o la nota.

Y, por otro lado, la nota de participación; al ser una nota sistemática, es decir que se evalúa en todas las clases (se obtiene una nota de participación por unidad, cada unidad de tres semanas; es decir, 96 puntos por unidad y 4 extras para aquellos estudiantes sin inasistencias); podría decirse inicialmente que es un ejercicio de evaluación sumativa pero también se podría decir que al ser sistemática contribuye a la evaluación formativa, ya que se evalúa durante todo el semestre. Además, se tiene la percepción de la observación de *Teaching Assistant*, quien amplía la visión del docente a cargo.

8.1.2 Retroalimentación

En la categoría *Comunicativa*, el docente afirma que el curso se ha preocupado por incluir rúbricas más claras para los estudiantes, se preocupa por la retroalimentación positiva y busca una alternativa para superar las dificultades de los estudiantes. Para ello, los invita constantemente a participar de las *Office hour*; además, el docente indica que los estudiantes son críticos ante su proceso de aprendizaje.

Por su parte, los estudiantes ante la afirmación *En la clase desarrollo habilidades para aprender a regular mi propio proceso de aprendizaje*, la mayoría está muy de acuerdo o de acuerdo (9 de 15). Además, en el diario de campo se registró que los estudiantes, ante la retroalimentación recibida, usualmente escriben o anotan la corrección o explican con sus palabras para cerciorarse qué han entendido; que el docente los invita constantemente al *office hour* (en el *syllabus* se resalta este espacio y señala el horario), los motiva y resalta sus avances, recurriendo a expresiones como ¡muy bien! ¡no te preocupes! ¡bien!.

Es así que se resalta la retroalimentación positiva, se explican las fallas y se busca negociar la forma de corregir al estudiante de acuerdo con el ejercicio o actividad. Lo anterior lo resalta Fernández (2017) al indicar que la retroalimentación se realiza dependiente al tipo de ejercicio o actividad y, además, se debe destacar la retroalimentación positiva.

En la categoría *Oportuna*, por un lado, el docente afirma que la retroalimentación dependerá del tipo de ejercicio y esta será constante, evitando poner en ridículo al estudiante e interrumpirlo, y de una forma cercana. Para ello, ejemplifica con frases como *¿estás de acuerdo?* o *¿Pedimos ayuda de tus compañeros?* Es decir, el docente tiene en cuenta el tipo de ejercicio, tiempo y momento prudente de la retroalimentación en relación con el ejercicio o actividad y la actitud del estudiante para recibir la respectiva retroalimentación.

Por otro lado, los estudiantes a través del ítem *Recibo comentarios de mis evaluaciones y actividades en un tiempo adecuado para mejorar mi proceso de aprendizaje* (M: 4,13, DT: 1,060), concuerdan con la percepción del docente (quien indica que efectúa una retroalimentación constante). Características de la retroalimentación que es resaltada por Fernández (2017), quien aclara que la retroalimentación debe ser en un tiempo cercano a la actividad, en el momento donde el estudiante muestre interés o disposición para recibirla y, además, esta variará de acuerdo al tipo de actividad; características con las cuales concuerdan tanto el docente como los estudiantes.

Además, a través del ejercicio de registro de la observación de las prácticas evaluativas, se infiere que hay ciertos patrones de retroalimentación de acuerdo al tipo de ejercicio o actividad. Por ejemplo, ante la retroalimentación de ejercicios gramaticales y lexicales, se le pregunta al estudiante si está seguro, si desea pedir ayuda a sus compañeros o recuerda los usos; para que sea el estudiante quien identifique el uso adecuado. Y, en ejercicios de pronunciación la retroalimentación es inmediata y en ocasiones el docente solicita al estudiante que repita la afirmación corregida, o le menciona una parte de la palabra para que el estudiante la complete o le explica la regla de pronunciación, la compara con el inglés y, si es necesario, le repite la explicación en inglés.

En la categoría *Orientadora* tanto el docente como los estudiantes aseguran que la retroalimentación que se recibe en clase sobre los resultados permiten identificar las fortalezas y debilidades. Sin embargo, a esta categoría y característica de la retroalimentación se le atribuye promover la metacognición en los estudiantes; es decir, apoyar los principios de metacognición (planificar, ejecutar y reparación/ corrección) (Fernández, 2017); esto le podría generar al estudiante sentimiento de control. Pero durante las observaciones, se registró que muchas veces no se promueve de manera directa el desarrollo del proceso de metacognición,

se resalta la memorización en determinados contenidos como los verbos irregulares y, en una oportunidad, se presentó una posible estrategia para memorizar un grupo de verbos.

No obstante, en el documento *Guía de composición y corrección de ensayos* podría afirmarse que se promueve el desarrollo de la metacognición; ya que le brindan estrategias al estudiante para realizar el ejercicio, recomendaciones que de paso contribuyen a su proceso de escritura en español; tales como buscar sinónimos, pronombres demostrativos y conectores; cada recomendación acompañada de un modelo de uso. Además, presenta un listado de los errores más frecuentes, explica o corrige el error y brinda un modelo o ejemplo de cómo sería la palabra o expresión correcta.

Por último, el docente recurre frecuentemente a repetir algunas de las explicaciones en inglés para cerciorarse de que el estudiante ha comprendido el error y su respectiva corrección.

En la categoría *Permanente*, por un lado el docente resalta que la retroalimentación se hace todo el tiempo e indica que reafirmarlos es muy importante dentro del proceso de aprendizaje; es decir, demostrarles durante su participación que lo están haciendo bien. Por otro lado, este comentario se constata con el ejercicio de observación, diario de campo, en el cual se registró que todas las actividades y ejercicios fueron retroalimentados.

Esta retroalimentación varía de acuerdo al tipo de actividad, por ejemplo el *Midterm* y las composiciones se retroalimentaron de manera individual y por escrito mientras que las actividades que se desarrollaron en los encuentros sincrónicos se retroalimentaron durante las clases y fueron socializadas: en primer lugar en pequeños grupos, luego con el grupo en general y, finalmente, si se requiere, retroalimentadas por el docente.

8.2 Características de la evaluación formativa

8.2.1 Evaluación auténtica

En la categoría *Realista* concuerdan la versión del docente, la del estudiante y el registro de la observación. En primer lugar, el docente durante la entrevista asegura que se preocupa por incluir situaciones de la vida real en los ejercicios de la clase; como ejemplo de ello se refirió a una actividad realizada a través de Twitter. Aunque, resaltó que el libro empleado tiene una estrategia diferente.

Por su parte, en el cuestionario de los estudiantes uno de los ítems con mayor valoración fue *En la clase de español se emplea material auténtico en español. Ejemplo: periódicos, redes sociales, infografía, videos, mapas, entre otros* (M:4,33, DT: 1, 047).

Lo anterior se evidencia por un lado en algunas de las actividades desarrolladas en clase como lo fueron: ejercicios sobre la rutina de los estudiantes, emplear la página web de un restaurante, analizar unos grafitis colombianos, emplear situaciones hipotéticas que se llevarían a cabo en las instalaciones de la universidad, infografía sobre pueblos indígenas, videos, hablar sobre la influencia del COVID-19 en algunas situaciones y una de las que más promovió la participación fue hablar sobre una situación hipotética: “cómo terminar a una relación de pareja”.

Por otro lado, si bien las composiciones parten de contenidos vistos en clase, y con un formato real como lo es una carta, las situaciones son hipotéticas y no corresponden a un texto que en realidad se va a enviar o a cumplir su propósito comunicativo.

La categoría *Coherente* fue constada o verificada a través del ejercicio de observación, y, finalmente, se pudo determinar que el curso ESP1 presenta coherencia entre los objetivos inicialmente socializados, las actividades realizadas durante el curso (actividades en su

mayoría acordes a las características del grupo) y el proceso de evaluación. Lo anterior hace parte de una de las características de la evaluación auténtica que Reyes (2014) resalta y en la cual menciona que debe existir una relación congruente entre los objetivos del curso o programa, las actividades acorde a las características del grupo llevadas al aula y el proceso de evaluación.

En la categoría *Relevante*, en la cual se destaca el interés y la participación del estudiante por el contenido y la actividad, ya que este contenido o actividad le debe representar importancia y utilidad, se evidencia que el docente intenta con su equipo de trabajo crear actividades que cumplan con estas características. Pero, al parecer, considera que el libro tiene un enfoque diferente y que no siempre logra generar interés por parte del estudiante; es así que los estudiantes evidencian bajo interés por las actividades que propone el manual del curso, Acceso.

Durante la observación, se evidenció que una de las actividades que promovió la participación e interés de los estudiantes fue una situación hipotética de cómo terminaría una relación de pareja y, luego, los pequeños grupos socializaron ante todo el curso. En este ejercicio se observó la participación activa de estudiantes que usualmente no participan de manera voluntaria. Además, una actividad de escritura colectiva sobre una situación hipotética en la cual un extraterrestre llegaba al campus de la universidad tuvo acogida entre los estudiantes quienes narraban la historia incluyendo personajes y características de su vida usual en la universidad.

Es decir, que algunas de las actividades que generan mayor interés, participación y les resultan relevantes a los estudiantes son aquellas que invitan al estudiante a hablar sobre su vida y su contexto.

También, es necesario mencionar que la *Teaching Assitant* (asistente de clase) cumple un rol importante, ya que esta persona brinda una segunda mirada frente a la nota de participación. En una ocasión invitó a aquellos estudiantes que no habían participado a hacer sus intervenciones, señalando que era el momento indicado, mensaje enviado a través del chat de la videollamada y el cual tuvo acogida por parte de los estudiantes quienes se animaron a participar.

Frente al uso de otras herramientas virtuales como la plataforma, correo institucional y el chat en las videollamadas se destacó durante la observación el desarrollo de una mayor interacción, principalmente, entre el docente y la asistente de clase con los estudiantes. Cumpliendo así con uno de los intereses de la modalidad remota sincrónica, mantener los objetivos de la presencialidad (interacción entre pares, interacción entre docente y estudiante y procesos de retroalimentación oportunos), pero bajo una herramienta o plataforma de videollamada que permite realizar dicho ejercicio.

En la categoría *Socialización*, si bien los estudiantes conocen los criterios y características del curso y lineamientos de la evaluación, ellos no participan en la planeación del curso ni negocian los criterios o la forma de evaluar; en ocasiones, se negocia el tiempo o forma de entrega de algunas actividades, afirmó el docente. Esta afirmación fue observada y registrada en el diario de campo, ya que los estudiantes intervinieron en el proyecto final, seleccionando el tema sobre el cual les gustaría hacer su presentación.

Además, la estrategia de clase relacionada con la estructura (se recurre a los grupos pequeños para socializar la actividad, preparar la presentación o corregirse entre ellos antes de una puesta en común con todo el grupo) promueve la socialización entre pares; lo cual le brinda al estudiante mayor seguridad al momento de socializar en la puesta en común con todo

el curso. Lo anterior es una de las características de la evaluación auténtica que Reyes (2014) señala como de suma importancia.

8.2.2 Evaluación continua

Mientras que el docente asegura que es difícil evaluar de una manera formativa y continua, los estudiantes en su mayoría (10 de 15 estudiantes) indican que están de acuerdo con la siguiente afirmación: *La evaluación se realiza en diferentes momentos del curso.*

Fernández (2017) señala que la evaluación continua busca la sistematización de diferentes actividades e instrumentos durante el proceso de enseñanza. En el curso ESP1 se observó el desarrollo de actividades evaluativas durante diferentes momentos del curso, porcentajes que varían en las diferentes destrezas y la sistematización de algunas actividades como la nota de participación (como se presentó previamente es una nota que se evalúa en todas las clases a partir de la percepción del profesor y de la asistente de clase) y la elaboración de composiciones. Además, se resalta el reporte de notas a tiempo y la invitación para que los estudiantes las consulten, esto con el fin de mantener a los estudiantes informados sobre su proceso.

8.3 Agentes de la evaluación formativa

En la categoría *Autoevaluación* no se observa que los estudiantes hagan parte de un ejercicio que asigne alguna valoración a su proceso de aprendizaje o a una actividad realizada; por su parte, el docente afirma que no se hace autoevaluación pero asegura que con el sistema de códigos para revisar las composiciones quizá los estudiantes pueden reflexionar sobre lo que han presentado y, una vez se determine la nota de participación, el estudiante puede opinar y manifestar si está de acuerdo o no con esta valoración (de no estar de acuerdo, la docente escucha al estudiante y si lo considera permite cambiar la valoración).

Por su parte, los estudiantes, nueve de quince, indican que están de acuerdo o muy de acuerdo con que en la clase de español se promueva la autoevaluación. Respecto a las anteriores perspectivas, se puede indicar que si bien no hay un ejercicio valorativo o que los estudiantes se asignen una calificación, en el curso se realizan actividades que promueven la autoevaluación como un ejercicio de autorreflexión; es decir, en algunas actividades se observa que el estudiante logra analizar el error y autocorregirse o explica con sus palabras o ejemplifica para confirmar que ha comprendido.

En la categoría *Coevaluación*, el docente indica que los estudiantes pueden apoyarse entre sí; pero los estudiantes a través del ítem *En la clase de español se promueve la coevaluación*, evidenciaron no estar de acuerdo, ya que es el ítem con la menor valoración en el análisis del cuestionario de estudiantes.

Por consiguiente, al igual que la autoevaluación, se considera que si bien no hay un ejercicio en el cual se asignen valoraciones entre compañeros, hay ejercicios que promueven la reflexión sobre su aprendizaje; por ejemplo, en medio de las socializaciones de los *breakout rooms* o en la preparación de presentación donde se apoyan entre sí. Y es precisamente este ejercicio de reflexión que promueve las estrategias de aprendizaje y comunicación y, por ende, favorece la evaluación formativa Mariani (2013, citado por Fernández, 2017; Martín Peris, 2008 y Fernández, 1998).

8.4 Ambiente de aprendizaje

En la categoría *Ventajas*, por un lado el docente asegura que la clase se puede hacer como una clase normal, considera que el ambiente relajado promueve la participación y que el tener una asistente lo apoya en la evaluación de la participación de sus estudiantes; al respecto, resalta que tener una segunda opinión es interesante.

Por otro lado, los estudiantes señalan entre las ventajas de la evaluación en la modalidad remota sincrónica que es más fácil; ya que tienen menos presión, pueden obtener ayuda de otros recursos, ahorran tiempo al no tener que desplazarse, hay mayor rapidez en la entrega de los resultados y retroalimentación de sus exámenes y trabajos por parte de los docentes y no usan el libro en físico.

En la categoría *Desventajas* se destacan varios argumentos, entre ellos el docente indica que es importante generar una buena atmósfera y el contacto o cercanía con sus estudiantes a través de esta modalidad no es igual que en la presencialidad al carecer de un contacto visual. Afirma que la concentración es difícil tanto para los estudiantes como para el docente y que no tiene seguridad sobre qué hacen en la evaluación y el tipo de ayuda a la cual recurren los estudiantes para realizar las actividades o exámenes.

Desde los argumentos de los estudiantes, tres de los quince encuestados, indican que extrañan la presencialidad; otros tres estudiantes comentan que en ocasiones hay problemas de conectividad; para dos estudiantes esta modalidad les genera poca motivación y otros dos estudiantes manifiestan que participan menos; en contraste, para un estudiante no evalúa ni mejor ni peor esta modalidad.

Frente a los documentos complementarios como el *syllabus*, se observa que la modalidad obligó a realizar algunos ajustes; entre ellos, ajustar las rúbricas a un lenguaje más sencillo y claro para los estudiantes, generar una estrategia para la nota de participación, aclarar algunos acuerdos mínimos que promuevan la honestidad y evitar el plagio o copia, cambiar del examen final por un proyecto final (presentación en grupos) y promoción de las *Office hour* para tutorías y/o aclaraciones.

De acuerdo con lo anterior, entre una de las desventajas reportadas está la sensación de no tener el control por parte del docente y esto se debe a que el estudiante tiene la presión de

aprobación o no aprobación y, por ende, recurre a la ayuda extra. Es así, que surge la importancia de adaptar las evaluaciones escritas por actividades donde se resalte el rol del estudiante; por ejemplo, presentaciones o actividades grupales, un espacio que genere confianza entre estudiantes y docentes (Oreiro, 2017).

Y por último la categoría *Perspectivas*, el docente dice que las clases en la modalidad remota sincrónica son como en el aula presencial, se adaptaron las rúbricas a unas más sencillas para los estudiantes y considera que hay un mayor uso del inglés. Sin embargo, los estudiantes manifiestan una baja valoración en los ítems *Ahora participa más en la clase que cuando era presencial*, *Las actividades de evaluación son diferentes a las de las actividades de la presencialidad* y *Mis resultados son mejores en esta modalidad*. Si bien, los estudiantes reconocen ciertas ventajas de la evaluación en esta modalidad, son más las desventajas o descontento que generó el cambio de la modalidad presencial por la remota sincrónica.

Durante la observación se pudo constatar que se presentan inconvenientes de conectividad, en 3 de las 16 sesiones observadas se presentaron fallas. En la sesión 4, fallas en la conexión a internet del docente, en la sesión 9 dificultades para compartir pantalla y fallas de conexión en algunos estudiantes y en la sesión 10 problemas de conexión y audio del docente. A pesar de las dificultades, los estudiantes y el docente asumieron el inconveniente como una falla técnica y, con muy buena disposición, esperaron al docente o el docente repetía la instrucción cuantas veces fuera necesario.

En relación con el anterior análisis, en el curso ESP1 se promueve la evaluación formativa y auténtica en gran medida, se resalta la importancia de la retroalimentación durante el desarrollo del curso y se ha adaptado el curso a la nueva modalidad remota sincrónica. Sin embargo, aunque se realizan ejercicios que promueven la colaboración entre pares, la percepción de estudiantes y docente es que no se promueve la coevaluación.

Además, en su mayoría, tanto los estudiantes como el docente describen más desventajas en la modalidad remota sincrónica que ventajas. Y; a pesar que algunos estudiantes consideran que la evaluación a través de la modalidad remota se les facilita al tener acceso a recursos, rapidez en la entrega de resultados de exámenes y les parece más fácil; a su vez señalan que los resultados de sus exámenes no son mejores en esta modalidad.

9. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta el conocimiento declarativo que evidenció el docente a cargo del curso ESP1 sobre evaluación, se concluye que el docente evidencia una gran experiencia académica y laboral en el campo de ELE y, por ende, reconoce conceptos como evaluación formativa y continua, evaluación sumativa, evaluación diagnóstica, la concordancia entre el enfoque metodológico y el proceso evaluativo, la retroalimentación y estrategias de evaluación. Además, demuestra dominio sobre los lineamientos establecidos por la institución para el proceso de evaluación, de retroalimentación y sus respectivas adecuaciones en la modalidad remota sincrónica.

Sin embargo, ante la indagación sobre la evaluación auténtica, indicó que no conocía el concepto. Pero, a través del desarrollo de otras preguntas sobre las características de la evaluación auténtica, como, por ejemplo, la asignación de tareas y evaluaciones que parten de una situación real / situación de la vida cotidiana, algunos ejemplos de estas tareas, la recepción por parte de los estudiantes sobre este tipo de tareas y evaluaciones, si decide con sus estudiantes la forma en que serán evaluados y la forma y momento en que son socializados los lineamientos de evaluación; se identificó que el docente, aunque no reconoce el concepto, lleva al aula la mayoría de las características de la evaluación auténtica.

Además, a través de la entrevista, el docente manifestó que considera suficiente la formación recibida como docente en ELE, pero que se puede seguir mejorando.

Frente a la concepción que tiene el docente del curso ESP1 sobre las prácticas evaluativas mediadas por entornos virtuales sincrónicos, se pudo concluir que entre las ventajas de esta modalidad se pudo realizar un adecuado proceso de evaluación formativa; también que los estudiantes, al estar en sus casas bajo un ambiente más relajado e informal en su mayoría, se les facilitó participar al tener una menor presión por temor al error; y, por último, se observó que tener la opción de contar con un *Teaching Assistant*, quien colaboró con el seguimiento de la participación de los estudiantes durante las clases sincrónicas (a partir de los parámetros establecidos en la rúbrica de participación), proporcionó objetividad al poder contar con una segunda opinión que contribuyó a definir la valoración y posibilitó la sistematicidad al evaluar la participación a lo largo del curso.

Por el otro lado, como desventajas de la modalidad remota sincrónica en primer lugar se observó que el docente sintió poca relación con sus estudiantes, no pudo conocerlos mejor y así poder generar un ambiente más cercano, ya que su ‘ideal’ es crear un espacio donde todos se conozcan y se sientan cómodos.

En segundo lugar, se pudo constatar que al parecer los estudiantes no tenían miedo a hablar, que la modalidad sincrónica funcionó para promover la interacción pero que algunos estudiantes se dispersaron. Además, que durante las dificultades de conexión, tanto los estudiantes como el docente manifestaron, y en algunos momentos evidenciaron, que se desconcentraban.

En tercer lugar, en la interacción se pudo observar que hay actividades que no se pueden hacer de igual manera que en una clase presencial; un ejemplo de ello es la organización de los *breakout room* (grupos pequeños), ya que no se podía compartir pantalla en

ocasiones y los estudiantes no podían tener presente a su docente de inmediato (hasta que él rotaba por los grupos). Entonces, aunque los estudiantes veían las preguntas o puntos a realizar en el chat, en ocasiones, al organizar los *breakout room* ya no les aparecía en el chat y se perdía en ese primer momento de socialización la ayuda visual con la cual el docente apoyaba la instrucción.

Y, en cuarto lugar, desde la postura del docente, se pudo deducir que desarrollar la evaluación en esta modalidad sincrónica remota le generaba un poco de desconfianza. Por un lado, no tuvo la seguridad frente a quién realizó el examen, la tarea (el docente durante la entrevista citó el ejemplo con otro grupo en el que algunos de los estudiantes presentaron composiciones que era evidente que no las habían realizado los estudiantes). Por otro lado, propuso tener en cuenta algunos parámetros para próximos exámenes; como, por ejemplo, el tiempo, ya que en la tarea de la composición les dio 24 horas y luego consideró que ese fue un error a pesar que se resaltó el código de honestidad de la universidad.

Frente a las prácticas evaluativas desarrolladas en el aula a través de la modalidad remota sincrónica, del curso ESP1, se concluyó que se busca potenciar la evaluación formativa y continua principalmente a través de la socialización de los lineamientos de evaluación; los cuales se destacaron por su claridad para los estudiantes y su socialización previa a las actividades o evaluaciones. Lo anterior apoyado en documentos como el *syllabus*, el calendario, las guías de instrucción, las guías de refuerzo o repaso y las rúbricas de evaluación.

También se observó que en el curso ESP1 se desarrollaron diferentes estrategias de aprendizaje y que estas fueron consistentes y claras frente a otras estrategias que se emplearon en el grupo. Por ejemplo, realizaron lecturas y actividades previas en casa, las cuales les permitían participar mucho más de los encuentros sincrónicos; otra estrategia estaba relacionada con la estructura de clase, la cual partía de una socialización en grupos donde el

estudiante podía verificar y consolidar sus respuestas para luego socializarlas en la puesta en común (todos los estudiantes). Es de aclarar que la docente realizaba la retroalimentación tanto en la rotación de los grupos pequeños como en la puesta en común.

A pesar que presentó una gran relación entre lo que se enseña y se evalúa y se destacó la interacción, esta fue evaluada a través de la nota de participación (uso del español, interacción en los grupos, interacción en el grupo general y la preparación) y en el proyecto final (entre el componente escrito y oral); por lo tanto, es recomendable incluir la evaluación de esta habilidad en el *midterm exam*. Si bien, se realizó una constante retroalimentación de la oralidad en los encuentros sincrónicos, una retroalimentación individual y oportuna de la producción oral; que contemple además de los elementos lingüísticos, aquellos de orden comunicativo; podría ser adecuada para mejorar esta habilidad.

También el curso ESP1 destacó el proceso sobre el resultado, ya que por un lado el docente reconoció el esfuerzo de los estudiantes a través de una retroalimentación positiva de los ejercicios y resaltó los avances de cada estudiante en relación con actividades previas; y, por otro lado, en el proceso de escritura resaltó la corrección y segunda versión sobre la primera entrega; es decir, que en las composiciones la primera entrega equivalía a un 30% y la segunda versión, en la que el estudiante corregía y mejoraba su escrito, equivalía a una 70%.

Además, se concluyó que la evaluación del curso ESP1 es formativa y continua, también entre sus características fue una evaluación auténtica puesto que fue **realista** al emplear material auténtico o tareas auténticas; fue **relevante** al tener en cuenta en sus ejercicios y actividades situaciones que para los estudiantes les eran útiles y significativas, ya que tenía en cuenta las características de su contexto; y fue **coherente** al presentar una estrecha relación entre los objetivos del programa, las características del grupo, las prácticas que se desarrollaron en el aula y el proceso evaluativo.

Sin embargo, no se da una evaluación auténtica **socializada**, ya que teniendo en cuenta las características del curso, una electiva que hace parte de una carrera universitaria, los estudiantes no hacen parte de la planeación del proceso evaluativo. Si bien se negocian algunos aspectos de fecha y forma, todo está organizado por un grupo de trabajo, los docentes y coordinadores.

En esta característica de la evaluación auténtica, **socializada**, también se analizó la autorregulación, característica resaltada por Álvarez (2016) y quien invita a potenciarla desde el trabajo en pares. Si bien hay un ejercicio de retroalimentación desde los grupos (tanto los grupos iniciales, *breakout room*, como la puesta en común con el grupo en general), estas situaciones de reflexión no fueron percibidas por los estudiantes, ya que ellos manifestaron que no se promueve la coevaluación.

Frente a la retroalimentación se destaca que es un ejercicio que se realiza de manera **oportuna**, uno de los estudiantes resalta que a través de esta modalidad sincrónica la revisión y retroalimentación de sus trabajos es más rápida; es **orientadora** ya que le permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades; y es **comunicativa** ya que hay una constante comunicación entre el docente y el estudiante. La retroalimentación busca destacar, en primer lugar, los avances del estudiante y se brinda el espacio de *Office hour* para tutorías personalizadas y es **permanente** ya que se realiza retroalimentación de cada ejercicio y actividad, además, se resalta la retroalimentación entre compañeros en el *breakout room*.

Era usual que la retroalimentación se realizara en un primer momento en español y luego se repitiera la explicación o se profundizara en inglés, por lo que el uso del inglés, para la retroalimentación en la clase, se convertía en una puerta de entrada para que los estudiantes también recurrieran a esta lengua para presentar sus dudas y explicaciones.

En cuanto a los agentes de la evaluación, los estudiantes no asignaron notas a su proceso ni al de sus compañeros (una valoración); frente a la autoevaluación, para nueve de quince estudiantes se promovió la autoevaluación, aspecto que concordó con lo observado, ya que durante las clases se destacaron las actividades que promovieron la reflexión, ejercicio que busca la autoevaluación.

Frente a la coevaluación, los estudiantes manifestaron que poco se promueve aunque se pudo destacar que durante el curso ESP1 se incentivó la socialización, la comunicación y la reflexión entre pares, interés que intenta promover la coevaluación. Por lo tanto, sería oportuno enfatizar, en los ejercicios grupales, el objetivo de la coevaluación y hacer consciente al estudiante de cómo se hace este ejercicio y los beneficios que trae a su proceso de aprendizaje.

Y frente a la modalidad remota sincrónica se concluyó que, en primer lugar, la institución y los docentes realizaron las adaptaciones pertinentes de la modalidad presencial a la modalidad remota sincrónica; desde la adecuación del *syllabus*, lineamientos de evaluación, rúbricas, cambio de un examen final a un proyecto final con un componente escrito y otro oral. Además, se enfatizó en la retroalimentación y la creación de espacios de asesoría como lo es el *Office hour*.

En segundo lugar, en las ventajas de la evaluación en la modalidad sincrónica, se determinó que esta modalidad trae consigo algunas facilidades como menos presión para participar, apoyo en diversos recursos, la retroalimentación y la revisión de sus trabajos y exámenes fue más oportuna. Además, se observó una asistencia continua y puntual de la mayoría de los estudiantes, la mayoría de los estudiantes mantuvieron su cámara activa y respondieron a los llamados de manera oportuna; se evidenció una buena relación tanto entre el docente y sus estudiantes como entre los estudiantes mismos.

En tercer lugar, en las desventajas de la evaluación en la modalidad sincrónica se concluye:

- Esta modalidad limitó un poco la cercanía entre el docente y el estudiante; si bien hay una buena relación y comunicación, para el docente es complejo crear una mayor cercanía y confianza con los estudiantes.
- La conectividad se presentó eventualmente y tanto los estudiantes como el docente evidenciaron una buena actitud ante la dificultad y disposición para solucionarla. Aunque esta situación pausa el desarrollo y ritmo de la clase.
- Mientras que para algunos estudiantes el estar en casa les permitió participar con menos presión, para otros estudiantes esta modalidad no les motivaba a participar, independiente que fueran evaluados en cada clase con una nota de participación.
- En general, los estudiantes y el docente compararon el proceso evaluativo con la presencialidad, evidenciando que prefieren la modalidad presencial a pesar que consideren que esta modalidad les trajo algunas facilidades en su evaluación.

Es así, que algunas implicaciones de los hallazgos para la evaluación formativa, continua y auténtica en ELE en este tipo de contextos es:

- Desarrollar un plan gradual de evaluación formativa desde la planeación de los cursos que atienda a las características de la modalidad remota sincrónica. Además, que tenga en cuenta los aciertos y desaciertos de experiencias previas en esta modalidad.
- Dependiendo del contexto, generar espacios para promover la negociación del proceso de evaluación con el estudiante. No precisamente que los estudiantes

decidan los contenidos, porcentajes o forma de evaluación; pero que sí sean conscientes de su proceso, se sientan partícipes y por ende se genere a su vez mayor compromiso y autonomía.

- Es importante mantener el diálogo con los estudiantes, conversar con ellos sobre sus intereses al aprender español y cercanía con la lengua. Además, brindar estrategias a los estudiantes que fortalezcan su proceso de metacognición.
- Resaltar la retroalimentación oportuna, permanente, orientadora y comunicativa.
- Fortalecer durante el desarrollo del programa o curso una evaluación auténtica que sea realista, relevante, coherente y socializada; en esta última característica que se generen espacios y/o actividades que inviten a la autorregulación.
- Con el fin de evitar desconfiar en quien presenta los exámenes o quien hace los trabajos, se invita a adecuar algunos los instrumentos de evaluación a otro tipo de actividades; actividades que, de igual manera, permitan evaluar el objetivo de aprendizaje, pero que resalten un poco más el rol activo del estudiante; por ejemplo: presentaciones, exposiciones, juego de roles, entre otras.
- Triangular la información que brindan los diferentes instrumentos de evaluación, con el fin de analizar los avances y aspectos a mejorar por parte de los estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje.

De acuerdo con las anteriores conclusiones e implicaciones de la evaluación formativa, continua y auténtica en la modalidad remota sincrónica, se invita a continuar investigando sobre las prácticas evaluativas en la modalidad remota sincrónica en otros contextos de

aprendizaje, analizar sus variaciones o similitudes en contraste con los hallazgos anteriormente descritos, profundizar en el papel de la retroalimentación en el proceso evaluativo; y, por último, puntualizar las posibles estrategias que fomenten los procesos de metacognición en el aula de ELE y cómo este proceso contribuye con la evaluación formativa, continua y auténtica.

10. REFERENCIAS

- Acensión, D. y Blackman C. (2016). Retroalimentación de la escritura de estudiantes de español con Screencasts: beneficios y retos. *Marcoele revista de didáctica ELE*, 23. En: https://marcoele.com/descargas/23/blackman-asencion_screencasts.pdf
- Acevedo, A., Argüello, A., Pineda, B & Turcios, P. (2020). Competencias del docente en educación online en tiempo de COVID-19. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVI (2). En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7599941>
- Agray, N. y Baralo, M. (2020). Enseñanza virtual de ELE: del estudio empírico a la aplicación didáctica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. 14 (28). En: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/395/305>
- Agudelo, S. (2011). *Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado*. [Tesis de maestría. Universidad de Montreal]. En: https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5189/Agudelo_Sandra_Paola_2011_memoire.pdf
- Ainciburo, M. (2006). *El problema de la evaluación de la producción oral interactiva en el aula de ELE*. XVII Congreso Internacional de la ASELE. En: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0175.pdf
- Ainciburo, M. (2007). *¿De qué color era el caballo blanco de Bolívar? La evaluación de la comprensión literal de textos en las pruebas DELE inicial*. XVIII Congreso Internacional de la ASELE. En: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0107.pdf
- Álvarez, P. (2016). *La formación del profesorado de ELE en evaluación auténtica de competencias*. [Tesis de doctorado. Universidad de Vigo]. Encontrado en: <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/367/La%20formaci%C3%B3n%20del%20profesorado%20de%20ELE.pdf?sequence=1>

- Arboleda, D. (2015). *Análisis de materiales de ELE en Colombia: Una propuesta de ficha especializada*. Cuarto encuentro Internacional de Español como Lengua Extranjera. En: <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/ponencias/Arboleda%20Gonz%C3%A1lez%20Diana%20Teresa.pdf>
- Barberà, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *RED. Revista de Educación a Distancia*, VI. En: <http://www.um.es/ead/red/M6>
- Baralo, M. (2008). *La evaluación en la formación de profesores de del español como lengua extranjera / segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la ASELE*. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3183987>
- Benítez P y Romero, R (2007). *La evaluación auténtica en el ámbito de ELE*. Actas del IV simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro. En: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/28_romero-benitez.pdf
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Norma, Bogotá. En: https://books.google.com.co/books?id=REOIWoQuAL4C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Bordón, T. (2004). Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de SL. *Marcoele revista didáctica de ELE*, 55. En: <https://marcoele.com/panorama-historico-de-la-evaluacion/>
- Cano, E. & Cabrera, N. (2013). La evaluación formativa de competencias a través de blogs. La experiencia de seis universidades catalanas. *Digital Education Review*, 23. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335681>
- Centro Virtual Cervantes. Marco de referencia en evaluación. En: *Diccionario de términos clave de ELE*. En: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/marcoreferenciaevaluacion.htm
- Centro Virtual Cervantes. Validez. En: *Diccionario de términos clave de ELE*. En: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/validez.htm
- Centro Virtual Cervantes. Educación a distancia. En: *Diccionario de términos clave de ELE*. En: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzadistancia.htm

- Centro Virtual Cervantes. Evaluación. En: *Diccionario de términos clave de ELE*. En: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/evaluacion.htm
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Del Moral, F. (2013). Escala de descriptores y fiabilidad de la evaluación de la expresión e interacción orales del usuario competente. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada*, 13. En: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_532969b19a90c.pdf
- Díaz, A. (2016). Estado del arte del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá: cursos de ELE que nacen y se hacen. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1). En: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys7.1.2016.09>
- Díaz, S. (2020). *Modelo de evaluación para los aprendizajes en ELE: Hacia una evaluación auténtica y formativa*. Instituto Caro y Cuervo. Bogotá.
- Fernández, S. (2001). Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas. *Frecuencia*, 17. En: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/fernandez.htm
- Fernández, S. (2017). Evaluación y Aprendizaje. *Marcoele revista de didáctica ELE*, 24. En: http://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf
- Ferreira, (2006). Estrategias de Feedback Efectivas para la Enseñanza de Lenguas en Contextos e-Learning. . En J. Sánchez (Ed.): *Nuevas ideas en Informática Educativa*, 2. En: <http://www.tise.cl/2010/archivos/tise2006/16.pdf>
- Forero, C. (2014). ¿Qué criterios subyacen a la evaluación en pruebas de E/LE? Construcción a partir de una investigación exploratoria. *Matices Lenguas Extranjeras*, 8. En: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/54798/54969>
- Gall, M., Gall, J. y Borg, W. (2007). *Educational research: An introduction* (8ª ed.). Boston: Pearson.
- Gallardo, K. (2020). Cómo evaluar en tiempo de coronavirus. *Webinar de los cambios de la evaluación en tiempos de COVID*. En: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/evaluacion-del-aprendizaje-en-tiempos-de-covid19>
- Garanto, A. (2012). Pruebas y evaluaciones en la clase español como lengua moderna. Un estudio sobre cómo ha cambiado la situación desde la entrada en vigor del Lgr11. *Högskolan Dalarna*. En: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:587614/FULLTEXT02>

- García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizaje adaptativo y móvil. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2). En: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18737/18355>
- García, D., García, J. y Buitrago, Y. (2011). Estado del arte de ELE en Colombia, una mirada holística: metodologías y enfoques, material didáctico, variedades lingüísticas y dificultades del área. *Marcoele revista de didáctica ELE*, 13. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152421003>
- Garrote, M. (2019). *Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación infantil y primaria*. Ediciones Parainfo. Madrid, España. En: https://books.google.com.co/books?id=KPqfDwAAQBAJ&pg=PR6&lpg=PR6&dq=enfoques+did%C3%A1cticos+para+mcer&source=bl&ots=WWCBKEI_3&sig=ACfU3U1-j4DwRxLfFHH3p3uDubLoKGmnQA&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjEvP2JyvHIAhUh2FkKHZ28BtUQ6AEwEXoECAkQAQ#v=onepage&q&f=false
- Gutiérrez, O., Oriana, I.; Miquilena, M., Rosannys, J. (2009). Retroalimentación oral correctiva en el aula de Inglés como Lengua Extranjera (ILE). *Laurus*, 15(29). En: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76120642016.pdf>
- Guillén, C, Santos, J., Ibañez, J. & Sanz, E. (2008). Los criterios de evaluación del ELE. Análisis de sus índices y propiedades en los referentes curriculares actuales. *Porta Linguarum*, 11. Encontrado en: https://www.researchgate.net/publication/284677054_Los_criterios_de_evaluacion_d_el_ELE_Analisis_de_sus_indices_y_propiedades_en_los_referentes_curriculares_actuales
- Harvard University e Instituto Cervantes. (s.f). Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los estados Unidos. Recuperado el 23 de septiembre del 2020, de <http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014) *Metodología de la investigación*. México D.F, México: Mc Graw Hill.
- Instituto Cervantes. (2018). *El español una lengua viva. Informe 2018*. Encontrado en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf
- Instituto Cervantes. (2019). *El español una lengua viva. Informe 2019*. Encontrado en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2019.pdf
- Instituto Cervantes. (2020). *El español una lengua viva. Informe 2020*. Encontrado en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf

- Instituto Cervantes. (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. En: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf
- Jaramillo, G. (2011). El español, una industria para el desarrollo. *Lenguas en contacto y bilingüismo: revista digital*, 1. En: http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/177/1/03_Gustavo_Jaramillo.pdf
- Jetté, K. (2017). La evaluación interaccional en la clase de ELE. Universidad de Montreal, Canadá. *Marcoele revista de didáctica ELE*, 25. En: <https://marcoele.com/evaluacion-interaccional/>
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Rev. Int. Ciencias Sociales*, 8(1). En: http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002012000100009
- Lacorte, M. y Suárez, J. (2014). La enseñanza del español en los Estados Unidos: panorama actual y perspectivas de futuro. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1. En: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2014.970358?scroll=top&needAccess=true>
- Liskin-Gasparro, J. (2006). La evaluación de las destrezas orales: Perspectivas norteamericanas. *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, 1. En: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0019.pdf
- López, J. (2013). *El portfolio Europeo de las lenguas (PEL): herramienta de evaluación de la composición escrita en Español como Lengua Extranjera*. [Tesis doctoral. Universidad de Valencia]. En: <https://hispanismo.cervantes.es/publicaciones/portfolio-europeo-las-lenguas-pel-herramienta-evaluacion-composicion-escrita-espanol>
- Kem- Mehah (2020). Logros y desafíos de la enseñanza en línea en tiempos de Covid, una investigación del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Yaudén. *Ehquidad international welfare policies and social work journal*, 14. En: <https://revistas.proeditio.com/ehquidad/article/view/3793/4289>
- Martín, B. (2018). Validez y fiabilidad de una escala de evaluación oral en ELE. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56(2). En: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v56n2/0718-4883-rla-56-02-65.pdf>

- Mamour, P. (2016). Las prácticas evaluativas en Lenguas Extranjeras en Senegal: el caso de ELE en el examen estatal de bachillerato. *Lenguaje y textos*, 44. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5808600>
- Mejía, A., López, A., Cruz, F., Flaborea, R. & Guzmán M. (2009). *Informe del estudio sobre los exámenes en español como lengua extranjera administrados en Colombia*. Centro de investigación y Formación en Educación (CIFE). Instituto Caro y Cuervo. Encontrado en: https://www.researchgate.net/publication/331330344_INFORME_DEL_ESTUDIO SOBRE LOS EXAMENES EN ESPANOL COMO LENGUA EXTRANJERA ADMINISTRADOS EN COLOMBIA
- Méndez, A. (2008). La evaluación: un elemento más para el proceso de aprendizaje. *International House Barcelona*. Encontrado en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0428.pdf
- Martín, B. (2018). Validez y fiabilidad de una escala de evaluación oral en ELE. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56 (2). En: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v56n2/0718-4883-rla-56-02-65.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Página oficial del gobierno de España, sección Educación*. En: <https://www.educacionyfp.gob.es/eeuu/estudiar/en-usa/espanol-lengua-extranjera.html>
- Molina, C. & Sepúlveda, L. (2015). *Batería de evaluación de unidades didácticas en ele: Instrumentos para evaluar en las etapas de pre-uso, en-uso y pos-uso*. [Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana]. En: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17104/MolinaAlvarezCieloAngelica2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morán, L. (2012). Blended-Learning: Desafío y oportunidad para la educación actual. *Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 39.. En: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/371/108>
- Pinilla, R. (2006). *La competencia estratégica del estudiante de ELE en su producción oral: Algunas consideraciones para su evaluación*. XVII Congreso Internacional de la ASELE. En: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0089.pdf
- Olea, L. (2017). *La idea de “evaluación” entre el profesorado de ELE en la enseñanza secundaria en Yaundé (Camerún): Hacia una evaluación competencial*. [Tesis de maestría, Univeritat de Lleida]. En: https://www.academia.edu/34981075/LA_IDEA_DE_EVALUACI%C3%93N_ENTRE_EL_PROFESORADO_DE_ELE_EN_LA_ENSE%C3%91ANZA_SECUNDARIA_EN_YAUND%C3%89_CAMER%C3%91AN_HACIA_UNA_EVALUACI%C3%93N_COMPETENCIAL

- Oreiro, S. (2017). La evaluación. Desafío para alumnos y docentes. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 30. En: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=636&id_articulo=13298
- Quesedo, R. & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14. En: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Rubio, M., Rubio, R. & Singer, N. (2018). Reflexiones sobre una propuesta formativa de profesores de Español como lengua extranjera (ELE) en Chile. *Literatura y Lingüística*, 38. En: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n38/0716-5811-lyl-38-00297.pdf>
- Ruiz, J. & Soler, O. (2013). Evaluación para el aprendizaje: la evaluación formativa en el aula de ELE (II). *Didactired*. En: https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_13/21012013.htm
- Silva, M. (2013). La retroalimentación en la corrección de la escritura. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 15. En: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-retroalimentacion-en-la-correccion-de-la-escritura.html>
- Stratulat (2013). *El papel del profesor en la enseñanza de ELE: Formación competencia y actitudes*. [Tesis de maestría. Universidad de Oviedo]. En: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18332/6/TFM%20Irina%20Stratulat.pdf>
- Toro, I & Parra, R. (2006). *Método y conocimiento. Metodología de la investigación*. Universidad Eafit. Medellín. En: <https://books.google.com.co/books?id=4Y-kHGjEjy0C&pg=PA179&dq=diario+de+campo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwidyZDayoTmAhXqqIkKH8AMwQ6AEINTAC#v=onepage&q=diario%20de%20campo&f=false>
- Vallejo, M. & Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64. En: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a01.pdf>
- Villalba, F. & Hernández, M. (2008). La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes. *Monográficos marcoELE*, 7. En: <https://marcoele.com/la-evaluacion-en-la-ensenanza-de-segundas-lenguas-para-inmigrantes/>

11 ANEXOS

11.1 Anexo 1. Guión de entrevista para docente Caso 1

ARTICULACIÓN ENTRE EL ENFOQUE DIDÁCTICO Y LA PRÁCTICA EVALUATIVA DE LOS DOCENTES CASO 1

Este guión orientará la entrevista que se aplicará a la docente principal del programa de los cursos Español como Lengua Extranjera. Esta entrevista semiestructurada hace parte de la segunda fase de investigación, la cual permitirá por un lado identificar los lineamientos institucionales que orientan el diseño y desarrollo de la evaluación en los cursos de ELE; y por el otro lado, orientar la elaboración de instrumentos de observación para las secciones de clases y el levantamiento de información con profesores y estudiantes.

Tipo de entrevista	Semiestructurada
Fecha:	Julio 7 de 2020
Nombre del entrevistado	
Cargo:	
Tiempo en el cargo:	
Correo electrónico:	
Años de experiencia en la enseñanza de ELE	

	Objetivo	Orientación	Preguntas	Preguntas
--	-----------------	--------------------	------------------	------------------

			orientadoras	complementarias
Bloque 1	Explicar el objetivo de la entrevista Crear un ambiente propicio para la entrevista	Se agradece la disponibilidad para la entrevista, se explica el objetivo y estructura de la entrevista, y se informa sobre el manejo confidencial de sus datos en el desarrollo de la investigación.	¿Tiene alguna inquietud sobre el objetivo o desarrollo de esta entrevista? ¿Confirma su disposición para participar en esta entrevista?	

<p>Bloque 1 Información sobre su experiencia profesional y académica en el campo de ELE</p>	<p>Obtener datos sobre la formación y experiencia como docente en el área de ELE.</p>	<p>Indagar mediante preguntas orientadoras sobre la formación y experiencia en el campo de ELE.</p>	<p>¿Cuál es su formación de pregrado?</p> <p>¿Cuál su formación en posgrado?</p> <p>¿En qué instituciones se desempeña o ha desempeñado en la enseñanza de ELE?</p> <p>¿Cuántos años tiene de experiencia como docente de ELE?</p> <p>¿Cuántos años tiene desempeñándose como docente del programa de ELE en el Colegio de Estudios Superiores de Administración?</p> <p>Actualmente, ¿Qué cursos orienta?</p>	<p>Dentro de esta formación, ¿ha tenido una línea específica sobre la evaluación en el campo de ELE? / ¿Consideras suficiente la formación recibida frente a este tema?</p>
---	---	---	--	---

<p>Bloque 2</p> <p>Información sobre los lineamientos de la evaluación en el Colegio de Estudios Superiores de Administración</p>	<p>Obtener datos sobre los lineamientos que orientan la evaluación en los cursos de ELE en el Colegio de Estudios Superiores de Administración</p>	<p>Indagar mediante preguntas orientadoras sobre los lineamientos que orientan la evaluación en los cursos de ELE en el Colegio de Estudios Superiores de Administración-</p>	<p>¿Qué tipo de cursos de ELE ofrece el Colegio de Estudios Superiores de Administración-?</p> <p>¿La institución tiene un enfoque didáctico específico que oriente sus cursos de enseñanza de español como lengua extranjera?</p> <p>¿El Colegio de Estudios Superiores de Administración- tiene parámetros específicos para el tratamiento de la evaluación en sus cursos de enseñanza de ELE?</p> <p>¿El CESA tiene criterios para el tratamiento de la retroalimentación a nivel institucional?</p>	<p>¿Cuál es el número de horas de cada curso? ¿Cómo se estructuran?</p> <p>¿Cuál es? ¿Por qué su selección? ¿Cómo este enfoque se evidencia en el proceso evaluativo?</p> <p>¿Cuáles son? ¿Cómo se hace el seguimiento del cumplimiento de estos lineamientos?</p> <p>¿Cuáles son? ¿Cómo se hace el seguimiento del cumplimiento de estos lineamientos?</p>
---	--	---	---	---

<p>Bloque 3</p> <p>Información sobre los lineamientos y percepción de evaluación en la modalidad remota sincrónica</p>	<p>Obtener datos sobre los lineamientos que orientan la evaluación en los cursos de ELE en Colegio de Estudios Superiores de Administración</p>	<p>Indagar mediante preguntas orientadoras sobre la formación y experiencia en el campo de ELE.</p>	<p>¿Cuáles son las características de la modalidad remota sincrónica en los cursos de ELE que ofrece el Colegio de Estudios Superiores de Administración?</p> <p>¿Cuáles son las principales diferencias de una evaluación en un entorno presencial a uno de modalidad remota sincrónica?</p> <p>¿Los criterios de evaluación y el seguimiento del cumplimiento de estos parámetros han tenido alguna modificación en la modalidad remota sincrónica?</p> <p>¿Considera que la retroalimentación ha tenido algún cambio significativo en la modalidad remota sincrónica?</p>	<p>¿Cuáles con las principales ventajas que ofrece esta modalidad? ¿Cuáles son algunas de las desventajas que ofrece esta modalidad?</p> <p>¿Cuáles y por qué?</p> <p>¿Cuáles y por qué?</p>
--	---	---	--	--

			<p>¿Cree que la modalidad remota sincrónica interviene en la articulación entre el enfoque didáctico que orienta el quehacer docente y su práctica evaluativa?</p>	<p>¿Cuál es la posible razón de esta influencia?</p>
--	--	--	--	--

<p>Bloque 4</p> <p>Información sobre su experiencia y percepciones sobre la evaluación del español como lengua extranjera en el CESA.</p>	<p>Obtener datos sobre su percepción frente al tratamiento de la evaluación en el campo de ELE</p>	<p>Indagar mediante preguntas orientadoras sobre la percepción que se tiene del tratamiento dado a la evaluación en el campo de ELE</p>	<p>¿Desarrolla la evaluación formativa en el aula?</p> <p>Indique cuál es la actividad que más emplea en sus prácticas evaluativas. Ejemplo: Pruebas escritas, Pruebas orales Presentaciones/ Exposiciones Proyectos</p> <p>¿Cuál cree que es la habilidad que más resalta su docente durante el proceso de evaluación? (Hablar, escuchar, escribir, leer).</p> <p>¿Qué estrategias emplea para evaluar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes?</p> <p>¿Está familiarizado con la evaluación auténtica?</p> <p>¿Las tareas y evaluaciones parten de una situación real / situación de la vida cotidiana?</p>	<p>¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los docentes para desarrollar una evaluación formativa?</p> <p>¿Cómo lleva estas características de evaluación al aula?</p> <p>Favor cite un ejemplo de esta tarea o evaluación ¿Estas tareas generan motivación a sus estudiantes?</p>
---	--	---	--	---

			<p>¿La información sobre la valoración de las tareas o evaluaciones es informada a los estudiantes antes, durante o después de la actividad?</p> <p>¿Sus estudiantes identifican la forma como han aprendido durante su participación en el curso de ELE.?</p> <p>¿Usted decide junto a su estudiante la forma en que será evaluado?</p> <p>¿Realiza actividades que incluyan la autoevaluación y heteroevaluación de las tareas y/o actividades?</p> <p>¿Considera importante la retroalimentación en el proceso evaluativo?</p>	<p>¿Qué opinan sus estudiantes del tenerlos en cuenta sobre la forma en que serán evaluados?</p> <p>¿Qué características particulares tienen estas actividades de autoevaluación y coevaluación en sus clases?</p> <p>¿Qué debe incluir una retroalimentación para que la considere exitosa? (ejemplo: Aspectos positivos, aspectos a mejorar, estrategias)</p>
--	--	--	---	---

			<p>¿Qué hacen sus estudiantes con la información dada en la retroalimentación?</p> <p>¿Cree que hay una articulación entre el enfoque didáctico que orienta el quehacer docente y su práctica evaluativa?</p>	<p>¿De qué manera usted prefiere dar la retroalimentación? Oral / escrita ¿En qué momento usted prefiere dar la retroalimentación? Al terminar cada unidad, actividad, tema, etc</p> <p>¿Cuál es la posible razón de esta desarticulación?</p>
<p>Bloque 6</p> <p>Reflexiones finales sobre la evaluación</p>	<p>Agradecer al entrevistado por su disposición y participación en la entrevista</p>		<p>¿Cómo lograr una articulación óptima entre el enfoque didáctico y la práctica evaluativa?</p>	<p>¿Tiene alguna recomendación o sugerencia para el desarrollo de esta investigación?</p>

11.2 Anexo 2. Guión de entrevista a estudiantes Caso 1

ARTICULACIÓN ENTRE EL ENFOQUE DIDÁCTICO Y LA PRÁCTICA EVALUATIVA DEL CASO 1

Este guión orientará la entrevista que se aplicará a los cinco estudiantes del programa de los cursos Español como Lengua Extranjera. Esta entrevista semiestructurada hace parte de la segunda fase de investigación, la cual permitirá identificar la percepción de los estudiantes de ELE frente a las prácticas evaluativas de esta institución.

Tipo de entrevista	Semiestructurada
Fecha:	Junio 10 de 2020
Nombre del entrevistado	
Edad:	
Nivel:	
Tiempo aprendiendo español:	
Lengua materna	
Interés para aprender español:	
Correo electrónico:	

	Objetivo	Orientación	Preguntas orientadoras	Preguntas complementarias
Bloque 1	Explicar el objetivo de la entrevista Crear un ambiente propicio para la entrevista	Se agradece la disponibilidad para la entrevista, se explica el objetivo y estructura de la entrevista, y se informa sobre el manejo confidencial de sus datos en el desarrollo de la investigación.	¿Tiene alguna inquietud sobre el objetivo o desarrollo de esta entrevista? ¿Confirma su disposición para participar en esta entrevista?	


<p>Bloque 2</p> <p>Información sobre los lineamientos de la evaluación en el Colegio de Estudios Superiores de Administración</p>	<p>Obtener datos sobre los lineamientos que orientan la evaluación en los cursos de ELE en el Colegio de Estudios Superiores de Administración</p>	<p>Indagar mediante preguntas orientadoras sobre los lineamientos que orientan la evaluación en los cursos de ELE en el Colegio de Estudios Superiores de Administración.</p>	<p>¿Cuáles son los porcentajes o criterios de evaluación para aprobar un nivel en el curso de ELE del CESA?</p> <p>¿Ha estudiado español en otra institución?</p> <p>Encuentra alguna diferencia entre el proceso de evaluación de estas instituciones y el CESA?</p>	<p>¿Cuál/es?</p> <p>¿Cuál/es?</p>
---	--	---	---	-----------------------------------

<p>Bloque 3</p> <p>Información sobre su percepciones de las estrategias de evaluación en el curso de español como lengua extranjera del Colegio de Estudios Superiores de Administración-</p>	<p>Obtener datos sobre su percepción frente al tratamiento de la evaluación en el curso de ELE</p>	<p>Indagar mediante preguntas orientadoras sobre la percepción que se tiene del tratamiento dado a la evaluación en el curso de ELE</p>	<p>¿Cuál considera que es la principal fortaleza de las evaluaciones en la clase de ELE del CESA?</p> <p>¿Considera que hay una relación entre lo que le enseñan y lo que se evalúa?</p> <p>Indique cuál es la actividad que más emplea su docente para evaluar sus habilidades. Ejemplo: Pruebas escritas, Pruebas orales Presentaciones/ Exposiciones Proyectos</p> <p>¿Cree que el profesor evalúa el proceso o los resultados del aprendizaje?</p>	<p>¿Cree que estas actividades le permiten identificar sus fortalezas y debilidades?</p> <p>Favor mencione un ejemplo</p>
---	--	---	--	---

			<p>¿Las tareas que se proponen en las pruebas de evaluaciones parten de una situación real / situación de la vida cotidiana o son simulaciones?</p> <p>¿El profesor le presenta los criterios que utilizará para valorar las actividades de evaluación?</p> <p>¿Su opinión sobre su desempeño es tomada en cuenta en la evaluación que realiza su profesor? ¿Decide junto a su profesor la forma en que será evaluado?</p> <p>¿Sus compañeros participan en la evaluación de su proceso?</p>	<p>Favor cite un ejemplo de una de estas tareas</p> <p>¿Estas tareas lo motivan a mejorar su desempeño?</p> <p>¿Esta información es presentada por su profesor antes, durante o después del desarrollo de la tarea, actividad o prueba?</p> <p>¿Qué opina que su maestra <u>tenga/ no tenga</u> en cuenta su opinión en la evaluación de su desempeño?</p>
--	--	--	--	--

			<p>¿Durante el curso usted ha recibido alguna retroalimentación de sus actividades y evaluaciones?</p> <p>¿Qué opina de esta forma de retroalimentar?</p>	<p>¿De qué manera usted recibe usted la retroalimentación? Oral / escrita</p> <p>¿En qué momento recibe usted la retroalimentación? Al terminar cada unidad, actividad, tema, etc</p> <p>¿Qué hace usted con la retroalimentación o comentarios presentados por su profesor?</p>
<p>Bloque 4</p> <p>Información sobre la evaluación en la modalidad remota sincrónica</p>	<p>Obtener datos sobre la percepción que tienen los estudiantes de la modalidad remota sincrónica</p>	<p>Indagar mediante preguntas orientadoras sobre percepción que tienen los estudiantes de la modalidad remota sincrónica</p>	<p>¿Qué opina sobre las clases de ELE a través de apoyo tecnológico?</p> <p>¿Considera que esta adaptación influye en el proceso evaluativo? ¿por qué?</p>	
<p>Bloque 5</p> <p>Reflexiones finales sobre la evaluación</p>	<p>Agradecer al entrevistado por su disposición y participación en la entrevista</p>		<p>¿Cómo se puede mejorar la evaluación en los cursos de español para extranjeros?</p>	<p>¿Tiene alguna recomendación o sugerencia para el desarrollo de esta investigación?</p>


11.3 Anexo 3. Muestra del diario de campo Caso 1

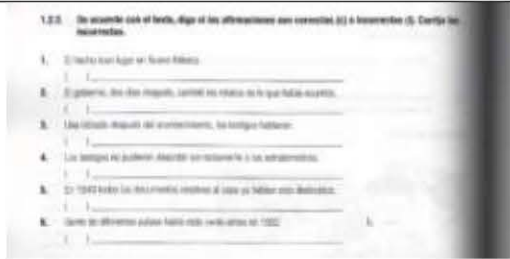
	INSTITUTO CARO Y CUERVO DIARIO DE CAMPO
	<p>Programa: Maestría en enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua.</p> <p>Título de proyecto: Articulación entre el enfoque didáctico y la práctica evaluativa de los docentes de ELE en el instituto Caro y Cuervo: Un estudio de caso.</p> <p>Investigador principal: Sandra Julieth Baquero Herrera</p> <p>Objetivo general: Identificar cómo se da la articulación entre el enfoque didáctico que orienta el quehacer docente y la práctica evaluativa de los docentes de español como lengua extranjera en el Instituto Caro y Cuervo.</p> <p>Objetivo de diario de campo: Registrar las prácticas evaluativas empleadas por los profesores de ELE-</p>

SESIÓN 5

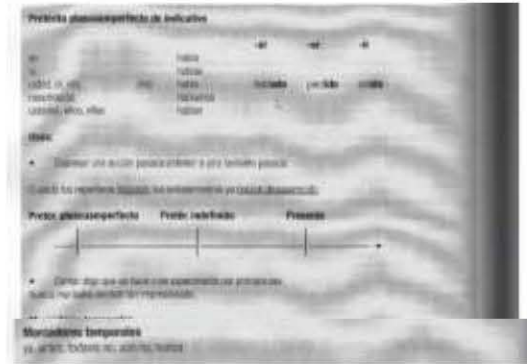
FECHA	Mayo 6 de 2020	HORA DE INICIO	3:30 p.m
INSTITUCIÓN	CESA	HORA DE FINALIZACIÓN	4:30 p.m
N. DE ESTUDIANTES ASISTENTES	5	TIEMPO:	1 hora

ESTRUCTURA DE CLASE	DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO (Observación directa: qué, quién, cómo, cuándo, dónde)	OBSERVACIONES O ACLARACIONES DEL DOCENTE	OBSERVACIONES DEL OBSERVADOR (Observación interpretativa: Percepción de significados, emociones, reacciones, interacciones de los participantes)
OBJETIVO	Finalizar con las presentaciones sobre los documentales y su aporte cultural		
CONTENIDO	- Documentales de Latinoamérica		

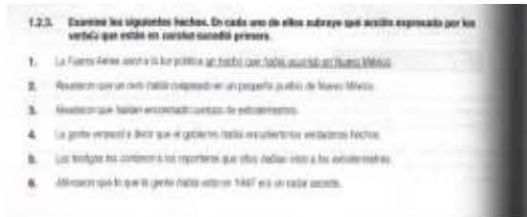
	<ul style="list-style-type: none"> - Pretérito pluscuamperfecto - Los ovnis 		
ENFOQUE METODOLÓGICO	Enfoque comunicativo		
ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA CLASE:	<p>1. Canelle Platineau realiza la presentación a partir del documental “Which wey home”. (Contextualiza lo entendido del documental como personajes, percepción del contenido, variedad del español, los elementos culturales como el día de los muertos.</p> <p>2. Lectura de texto “los ovnis” (enviado con anterioridad) <u>5 minutos</u></p>  <p>3- Ejercicio a partir del texto.</p>	<p>La profesora amplía contenido del documental Le indica que tiene un buen resumen, La pronunciación y fluidez muy bien. El uso de notas para guía Esperaba unas diapositivas con mayor contenido visual No escucho errores de gramaticales</p> <p>3. Retroalimenta los ejercicios. La profesora indica quien responde cada una de las preguntas. Cada estudiante argumenta su respuesta.</p>	<p>La intervención de la profesora amplía contenido del documental lo que le ayuda a la estudiante a recordar y narrar más hechos</p> <p>3. La solución no requiere de explicación adicional</p>



4- Pretérito pluscuamperfecto



5. Ejercicio práctica (se soluciona a nivel grupal).



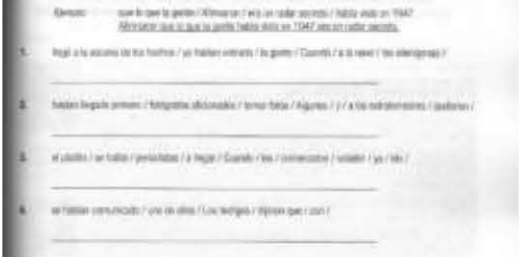
6. Diálogo sobre si se creen o no sobre los Ovnis y extraterrestres. Se trae a colación las noticias recientes sobre ovnis.

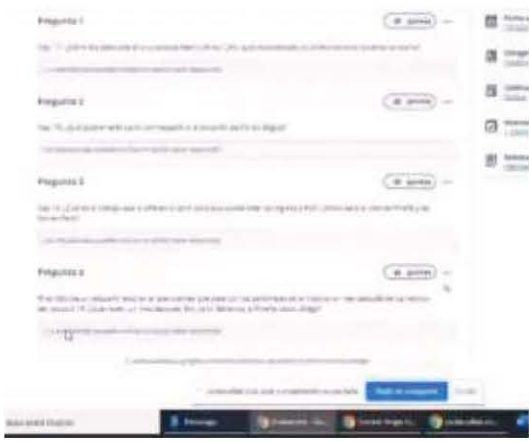
6. La profesora escucha las diferentes opiniones y cierra el dialogo con su opinión.

7. Corrige las frases, aclara que algunas respuestas pueden presentar diferente orden y no por ello están mal. Camille no puede contestar, la

6. Las estudiantes no evidencian confrontación frente a la creencia de los ovnis. Diálogo corto.

7. Camille no puede solucionar la actividad. La profesora explica el orden y lo justifica.

	<p>7. Ejercicio práctico. La profesora asigna cinco minutos para realizar el ejercicio de manera individual. Organizar las frases:</p>  <p>-</p>			<p>profesora le dice que no se preocupe que es una de las frases más difíciles.</p> <p>8. La profesora explica que debido a una reunión se debe retirar (como lo había mencionado el día de ayer) por lo tanto asigna y explica la tarea</p>					
RECURSOS DIDÁCTICOS:	Cada estudiante emplea unas diapositivas como material de apoyo para su presentación oral.			- Libro Enlace. Capítulo 3					
TIPO DE EVALUACIÓN EMPLEADA:	Según el agente			Según el momento			Características de ev. Formativa y auténtica - Frente a un objetivo inmediato y un objetivo general/ proceso - El proceso es transparente, es decir, los estudiantes conocen previamente los criterios de evaluación - La evaluación es participativa, los estudiantes hacen parte de la planeación, análisis de proceso y resultados.	Presencia de retroalimentación	
	AUT O	COE	HETE RO	DIAG NÓST ICA	PROG RESO	FINAL	<ul style="list-style-type: none"> - La profesora propone temas y modalidades de parcial y entre los estudiantes escogen aquella que les interese o agrade más. - Los estudiantes conocen los lineamientos de evaluación. (Contenido completo del documental / resumen, pronunciación y fluidez, discurso claro y natural y el material de apoyo). Al igual su 	Sí	No
			X		X			X Directa	

							<p>valoración, la presentación equivale al 20% del corte.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primer corte 30%, segundo 30% y tercero 40%. - Segundo corte 20% presentación y 10% pruebas de comprensión 		
MATERIAL DE EVALUACIÓN EMPLEADO:	El quiz de comprensión lectora es realizado a través de blackboard. 4 preguntas de respuesta abierta.							Este quiz es presentado semanalmente,	
CIERRE DE LA CLASE:	<p>8. Tarea: Realizar quiz en Blackboard sobre el plan lector.</p> 						<p>Afirma que es un tiempo fácil de aprender. Explica la regla gramatical y las situaciones en las cuales se emplea este tiempo (dos oraciones en pasado, pero una dio paso al otro hecho o para hablar sobre la primera vez que hice algo)</p>		
CONCLUSIONES DE LO OBSERVADO EN LA SESIÓN (recomendaciones vinculadas con la teoría, categorías y temas que surjan	<p>Teniendo en cuenta que se cuenta con manual de enseñanza (Enlace 2) el desarrollo de la clase es similar a una clase presencial; en la cual algunas actividades se realizan de manera grupal e inmediata mientras otras se les asignan tiempos para su solución y luego socialización (estos dependen del tipo de ejercicio y grado de dificultad).</p> <p>Se aplican características de la evaluación formativa, al ser participativa; es decir, los estudiantes hacen parte de la planeación de los contenidos y formas de evaluación a partir de diversas propuestas planteadas por su profesora.</p>								

en relación con la evaluación).	
Anotaciones de la reactividad de los participantes: (Cambios inducidos por el investigador, problemas en el campo y situaciones inesperadas).	Ninguna
Anexos (fotografías, material empleado, entre otros)	

ASPECTOS DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN (Cómo vamos hasta el momento, qué nos falta, qué debemos hacer).	Se resaltan aspectos de evaluación participativa en cuanto a la planeación de los contenidos junto a los estudiantes; sin embargo, en las presentaciones la retroalimentación es de la docente (la retroalimentación resalta los aspectos positivos, a mejorar pero no sugiere alguna estrategia para realizar por parte del estudiante). Los compañeros no intervienen durante estos aportes.
--	--

11.4 Anexo 4. Guión de entrevista a profesor Caso 2

PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN ENTORNOS VIRTUALES SINCRÓNICOS: ESTUDIO DE CASO

Este guión orientará la entrevista que se aplicará a la docente principal del programa de los cursos Español como Lengua Extranjera de una Universidad del estado de Nueva York. Esta entrevista semiestructurada permitirá por un lado identificar los lineamientos institucionales que orientan el diseño y desarrollo de la evaluación en los cursos de ELE; y por el otro lado, conocer su percepción y experiencia sobre las prácticas evaluativas que se implementan en estos cursos.

.Tipo de entrevista	Semiestructurada
Fecha:	Septiembre 24 de 2020
Nombre del entrevistado	
Cargo:	
Tiempo en el cargo:	
Correo electrónico:	
Años de experiencia en la enseñanza de ELE	

	Objetivo	Orientación	Preguntas orientadoras	Preguntas complementarias
Bloque 1	Explicar el objetivo de la entrevista Crear un ambiente propicio para la entrevista	Se agradece la disponibilidad para la entrevista, se explica el objetivo y estructura de la entrevista, y se informa sobre el manejo confidencial de sus datos en el desarrollo de la investigación.	¿Tiene alguna inquietud sobre el objetivo o desarrollo de esta entrevista? ¿Confirma su disposición para participar en esta entrevista?	

<p>Bloque 2 Información sobre su experiencia profesional y académica en el campo de ELE</p>	<p>Obtener datos sobre la formación y experiencia como docente en el área de ELE.</p>	<p>Indagar mediante preguntas orientadoras sobre la formación y experiencia en el campo de ELE.</p>	<p>¿Cuál es su formación de pregrado?</p> <p>¿Cuál su formación en posgrado?</p> <p>¿En qué instituciones se desempeña o ha desempeñado en la enseñanza de ELE?</p> <p>¿Cuántos años tiene de experiencia como docente de ELE?</p> <p>¿Cuántos años tiene desempeñándose como docente del programa de ELE en la UB?</p> <p>Actualmente, ¿Qué cursos orienta?</p>	<p>Dentro de esta formación, ¿ha tenido una línea específica sobre la evaluación en el campo de ELE? / ¿Considera suficiente la formación recibida frente a este tema?</p>
---	---	---	--	--

<p>Bloque 3</p> <p>Información sobre los lineamientos de la evaluación en UB</p>	<p>Obtener datos sobre los lineamientos que orientan la evaluación en los cursos de ELE en la UB</p>	<p>Indagar mediante preguntas orientadoras sobre los lineamientos que orientan la evaluación en los cursos de ELE en la UB</p>	<p>¿Qué tipo de cursos de ELE ofrece la UB?</p> <p>¿La institución tiene un enfoque didáctico específico que oriente sus cursos de enseñanza de español como lengua extranjera?</p> <p>¿La UB tiene lineamientos específicos para el tratamiento de la evaluación en sus cursos de enseñanza de ELE?</p> <p>¿La UB ofrece algunas orientaciones sobre el tratamiento de la retroalimentación a nivel institucional?</p>	<p>¿Cuál es el número de horas de cada curso? ¿Cómo se estructuran?</p> <p>¿Cuál es? ¿Por qué su selección? ¿Cómo este enfoque se evidencia en el proceso evaluativo?</p> <p>¿Cuáles son? ¿Cómo se hace el seguimiento del cumplimiento de estos lineamientos?</p> <p>¿Cuáles son? ¿Cómo se hace el seguimiento del cumplimiento de estas orientaciones?</p>
--	--	--	---	--

<p>Bloque 4</p> <p>Información sobre los lineamientos y percepción de evaluación en la modalidad remota sincrónica</p>	<p>Obtener datos sobre los lineamientos que orientan la evaluación en los cursos de ELE en la UB bajo la modalidad remota sincrónica</p>	<p>Indagar mediante preguntas orientadoras sobre la evaluación en la modalidad remota sincrónica.</p>	<p>¿Cuáles son las características de los cursos de ELE que ofrece la UB en la modalidad remota sincrónica?</p> <p>¿Cuáles son las principales diferencias entre una evaluación en un entorno presencial y una evaluación en modalidad remota sincrónica?</p> <p>¿Los criterios de evaluación y el seguimiento del cumplimiento de estos parámetros han tenido alguna modificación en la modalidad remota sincrónica?</p> <p>¿Considera que la retroalimentación ha tenido algún cambio significativo en la modalidad remota sincrónica?</p>	<p>¿Cuáles con las principales ventajas que ofrece esta modalidad? ¿Cuáles son algunas de las desventajas que ofrece esta modalidad?</p> <p>¿Cuáles y por qué?</p> <p>¿Cuáles y por qué?</p>
--	--	---	--	--

			¿Cree que la modalidad remota sincrónica tiene alguna incidencia en la implementación del enfoque didáctico que orienta su quehacer docente?	¿Por qué?
--	--	--	--	-----------

<p>Bloque 5</p> <p>Información sobre su percepción sobre la evaluación del español como lengua extranjera en la UB</p>	<p>Obtener datos sobre su percepción frente al tratamiento de la evaluación en el campo de ELE</p>	<p>Indagar mediante preguntas orientadoras sobre la percepción que se tiene del tratamiento dado a la evaluación en el campo de ELE</p>	<p>¿Desarrolla la evaluación formativa en el aula?</p> <p>Indique cuál es la actividad que más emplea en sus prácticas evaluativas. Ejemplo: Pruebas escritas, Pruebas orales Presentaciones/ Exposiciones Proyectos</p> <p>¿Cuál cree que es la habilidad que más resalta durante el proceso de evaluación? (Hablar, escuchar, escribir, leer).</p> <p>¿Qué estrategias emplea para evaluar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes? ¿Está familiarizado con la evaluación auténtica?</p> <p>¿Las tareas y evaluaciones parten de una situación real / situación de la vida cotidiana?</p>	<p>¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los docentes para desarrollar una evaluación formativa?</p> <p>¿Cómo lleva estas características de evaluación al aula? Favor cite un ejemplo de esta tarea o evaluación ¿Cómo es la recepción de este tipo de tareas por parte de sus estudiantes?</p>
--	--	---	--	---

			<p>¿Usted decide junto a su estudiante la forma en que será evaluado?</p> <p>¿Los criterios de evaluación son socializados con los estudiantes?</p> <p>¿Sus estudiantes identifican sus fortalezas y debilidades a partir de los resultados de la evaluación?</p> <p>¿Realiza actividades que incluyan la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de las tareas y/o actividades?</p> <p>¿Considera importante la retroalimentación en el proceso evaluativo?</p>	<p>¿Qué opinan sus estudiantes del tenerlos en cuenta sobre la forma en que serán evaluados?</p> <p>¿En qué momento son socializados estos criterios?</p> <p>¿Qué características particulares tienen estas actividades de autoevaluación y coevaluación en sus clases?</p> <p>¿Qué debe incluir una retroalimentación para que sea eficaz? (ejemplo: Aspectos positivos, aspectos a mejorar, estrategias)</p>
--	--	--	--	--

			<p>¿Qué hacen sus estudiantes con la información dada en la retroalimentación?</p> <p>¿Cree que hay una articulación entre el enfoque didáctico que orienta el quehacer docente y su práctica evaluativa?</p>	<p>¿De qué manera usted prefiere dar la retroalimentación? Oral / escrita ¿En qué momento usted prefiere dar la retroalimentación? Al terminar cada unidad, actividad, tema, etc</p> <p>¿Cuál es la posible razón de esta desarticulación?</p>
<p>Bloque 6</p> <p>Reflexiones finales sobre la evaluación</p>	<p>Agradecer al entrevistado por su disposición y participación en la entrevista</p>		<p>¿Cómo lograr un buen ejercicio de evaluación y retroalimentación en el aula de ELE en la modalidad sincrónica remota?</p>	<p>¿Tiene alguna recomendación o sugerencia para el desarrollo de esta investigación?</p>

11.5 Anexo 5. Cuestionario a estudiantes Caso 2 (Adaptación del formulario google form)

PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA MODALIDAD REMOTA SINCRÓNICA DE UNA UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE NUEVA YORK, CASO 2

Estimado estudiante, este cuestionario tiene como finalidad identificar su opinión frente a las prácticas evaluativas en la modalidad virtual del curso SPAN 215 de la Universidad de Binghamton. En virtud de lo anterior, agradezco su disposición y tiempo para responder las preguntas que encontrará a continuación. No está demás aclarar que la información aquí recopilada solo se empleara con fines académicos.

BLOQUE 1. CARACTERIZACIÓN

- Edad:
- Tiempo aprendiendo español:
 - Menos de un año:
 - De uno a dos años:
 - De dos a tres años:
 - De tres a cuatro años
 - Más de cuatro años:
- Nacionalidad:
- Primera lengua:

¿Por qué quieres aprendes español? _____

BLOQUE 2: DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA

Por favor seleccione la valoración que más se acerque a su opinión en la escala de 1 a 5, recuerde que ninguna respuesta es correcta o incorrecta.

1. Totalmente en desacuerdo
 2. En desacuerdo
 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 4. De acuerdo
 5. Totalmente de acuerdo
-
1. El cambio de la clase de español de un espacio presencial a uno virtual ha generado cambios importantes en mi proceso de aprendizaje
 2. Ahora participo más en la clase de español que cuando era presencial
 3. Hablar es la habilidad que más se valora en el desarrollo de la clase.
 4. En este curso se evalúa más mi proceso de aprendizaje que los productos que elaboro.

5. El feedback que recibo en clase sobre los resultados de mi evaluación me permiten identificar mis fortalezas y debilidades
6. Los criterios de evaluación son claros y socializados antes de los exámenes y actividades
7. En la clase de español se promueve la autoevaluación (revisión del propio proceso)
8. En la clase de español se promueve la coevaluación (revisión entre compañero)
9. En la clase de español hay una relación directa entre lo que se enseña y lo que se evalúa
10. Recibo comentarios de mis evaluaciones y actividades en un tiempo adecuado para mejorar mi proceso de aprendizaje
11. En la clase desarrollo habilidades para aprender a regular mi propio proceso de aprendizaje
12. En la clase de español se emplea material auténtico en español. Ejemplo: periódicos, redes sociales, infografía, videos, mapas, entre otros.
13. La evaluación se realiza en diferentes momentos del curso
14. Las actividades de evaluación en esta modalidad son diferentes a las usadas en la modalidad presencial.
15. Los resultados de mi evaluación han sido mejores en esta modalidad que en la modalidad presencial.

BLOQUE 3: FRECUENCIA DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA

Por favor organice las respuestas según su frecuencia en la clase; es decir, de la actividad, habilidad y contenido más frecuente al menos frecuente.

1	2	3	4
Poco frecuente	De vez en cuando	Frecuente	Muy frecuente

1. Las actividades más empleadas para evaluar mi aprendizaje

Exámenes
Presentaciones
Composiciones
Juego de roles

2. La habilidad que más se evalúa es

Hablar
Escuchar
Escribir

Leer

3. El contenido que más se evalúa es

Gramatical

Léxico

Cultural

Pronunciación

BLOQUE 4. PREGUNTAS ABIERTAS

Por favor responda las siguientes de acuerdo con su opinión:

¿Cuáles son las ventajas de la evaluación en el curso de español en la modalidad virtual?


¿Cuáles son las desventajas de la evaluación en el curso de español en la modalidad virtual?

11.6 Anexo 6. Ajustes de la entrevista semiestructurada para el docente

BLOQUE	Pregunta en el instrumento del caso 1 (pilotaje)	Pregunta reformulada para el caso 2	Tipo de cambio
Tres (3)	¿La institución tiene parámetros específicos para el tratamiento de la evaluación de los cursos de ELE?	La Universidad de Binghamton ofrece algunas orientaciones sobre el tratamiento de la retroalimentación a nivel institucional?	Redacción
Cuatro (4)	¿El seguimiento de los lineamientos de la evaluación han tenido alguna modificación con esta modalidad de enseñanza?	¿Los criterios de evaluación y el seguimiento del cumplimiento de estos parámetros han tenido alguna modificación en la modalidad remota sincrónica?	Redacción
Cuatro (4)	¿Cree que la modalidad remota sincrónica interviene entre la articulación del enfoque didáctico que orienta su quehacer docente y la práctica evaluativa?	¿Cree que la modalidad remota sincrónica tiene alguna incidencia en la implementación del enfoque didáctico que orienta su quehacer docente?	Redacción
Cinco (5)	¿Está familiarizado o ha desarrollado estrategias de evaluación auténtica?	¿Está familiarizado con la evaluación auténtica? ¿Cómo lleva estas características de evaluación al aula?	Redacción
Cinco (5)	¿Cuáles han sido los resultados de implementar estrategias para la evaluación auténtica?		Eliminación
Cinco (5)		¿Las tareas y evaluaciones parten de una situación real o una situación de la vida cotidiana? Favor cite un ejemplo de esta tarea o evaluación ¿Cómo es la recepción de este tipo de tareas por parte de sus estudiantes?	Adición Con el fin de indagar un poco más sobre las características en que se desarrolla la evaluación auténtica
Cinco (5)	¿La información sobre la	¿Los criterios de evaluación son	Redacción

	valoración o el criterio de evaluación se informa a los estudiantes antes, durante o después de la actividad?	socializados con los estudiantes? ¿En qué momento son socializados estos criterios?	
Cinco (5)	¿Sus estudiantes identifican la forma de cómo han aprendido durante el curso?	¿Sus estudiantes identifican sus fortalezas y debilidades a partir de los resultados de la evaluación?	Redacción
Cinco (5)	¿Decide junto a sus estudiantes la forma como serán evaluados? ¿Qué opinan sus estudiantes de tenerlos en cuenta en la forma de cómo serán evaluados?		Eliminación

11.7 Anexo 7. Muestra Diario de campo Caso 2

	<p>INSTITUTO CARO Y CUERVO DIARIO DE CAMPO</p> <p>Programa: Maestría en enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua. Título de proyecto: Prácticas evaluativas en la enseñanza de ELE en entornos virtuales sincrónicos: Estudio de caso. Investigador principal: Sandra Julieth Baquero Herrera Objetivo general: Analizar las prácticas evaluativas de los profesores de ELE en la modalidad sincrónica remota una universidad del estado de Nueva York. Objetivo de diario de campo: Registrar las prácticas evaluativas empleadas en el curso ESP1.</p>
---	--

SESIÓN 1

FECHA	Septiembre 29 de 2020	HORA DE INICIO	10:05 a.m hora New York 9:05 a.m hora Bogotá
INSTITUCIÓN	Una universidad del estado de Nueva York	HORA DE FINALIZACIÓN	11:30 a.m hora New York 10:30 a.m hora Bogotá
N. DE ESTUDIANTES	16	TIEMPO:	

ESTRUCTURA DE CLASE	DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO (Observación directa: qué, quién, cómo, cuándo, dónde)	OBSERVACIONES O ACLARACIONES DEL DOCENTE	COMENTARIOS DEL OBSERVADOR (Observación interpretativa: Percepción de significados, emociones, reacciones, interacciones de los participantes)

OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender sobre los países que conforman el Caribe continental - Aprender sobre la gastronomía típica de la reunión. 	<p>Antes de socializar los objetivos de la clase, la profesora Martha realiza aclaraciones sobre la entrega de la composición (escrito). Además, aclara los porcentajes para evaluar esta composición recordándoles que la primer parte equivale al 70% y la corrección el 30%. Estos anuncios son dados en inglés.</p>	<p>La profesora se cerciora de que los estudiantes comprendan la forma en que serán evaluados en su composición.</p>
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> - Países del Caribe - Gastronomía de los países del Caribe 		
ENFOQUE METODOLÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicativo 		
ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA CLASE:	<p>La clase estuvo dividida en tres partes: La primera, las realidades del Caribe Continental; la segunda, gastronomía de los países del Caribe y por último, socializar sobre el video de Alberto Fonseca.</p> <p><u>Primer parte: las realidades del Caribe Continental</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La profesora da la bienvenida a Sandra como observadora. 2. Hace aclaraciones frente a la tarea de la composición. (en inglés). 3. Socializar en grupos la actividad de la sección Almanaque, de la Unidad 4 del libro acceso : 	<p>Les recuerda que es una actividad compromiso del trabajo extraclase. Sin embargo les relaciona la gráfica y las preguntas. Además, la profesor rota entre los diferentes grupos para hacer aclaraciones y escuchar su socialización. De igual manera la asistente hace la debida rotación entre los grupos; es de aclarar que la asistente evalúa la participación de los diferentes estudiantes durante la clase. La profesora les invita a comparar estos contenidos frente a Estados Unidos; por ejemplo, la inversión en educación, seguridad, etcétera.</p>	<p>La profesora aclara vocabulario e incluye algunas frases para su retroalimentación como: ¿estás seguro? ¿qué opinan los demás?</p>



<http://acceso.ku.edu/>

4. Puesta en común con todo el grupo.

Segunda parte, gastronomía de los países del Caribe

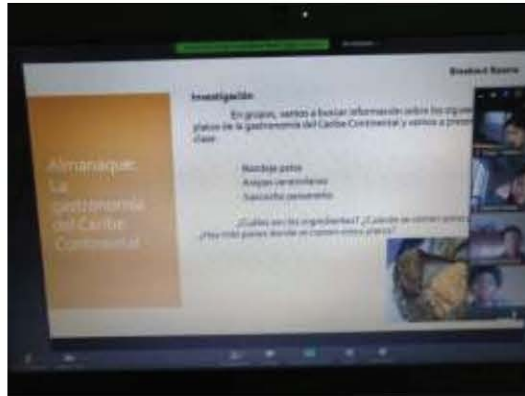
1. Consultar la siguiente página del restaurante <https://chicarestaurant.com/> y a partir esta página socializar en grupos:

En los restaurantes de Lorena García, ¿cuál crees que es el origen de los productos que utiliza?
¿De dónde crees que proceden? ¿Vemos variedad en los ingredientes?

En la restauración panameña, colombiana y venezolana, es común que cada restaurante de vanguardia se especialice en platos o estilos específicos. ¿Crees que esto también sucede en los restaurantes estadounidenses? ¿Y en el restaurante Chica?

2. Puesta en común

3. Se divide la clase en tres grupos
4. Se asigna un plato a cada grupo, con el fin que identifiquen sus ingredientes, consulten en qué momento se consumen estos platos; es decir, si un plato de consumo diario o en fechas especiales y si es un plato exclusivo de un país o de varios.




5. Puesta en común de los grupos, en donde socializan lo consultado.

Tercer parte- Actividad sobre video de Alberto Fonseca.

1. En grupos socializan las siguientes preguntas:

El docente aprovecha mi presencia para indicarle a los estudiantes que pueden hacerme preguntas sobre el contenido relacionado con Colombia.

Tercer parte: Los chicos había visto con antelación el video de Alberto Fonseca.

	 <p>2. Puesta en común de los socializado en los grupos.</p>							
RECURSOS DIDÁCTICOS:	.- Presentación - Libro							
TIPO DE EVALUACIÓN EMPLEADA:	Según el agente			Según el momento			Presencia de retroalimentación: Describir la forma en que se reatrealimenta (escrita, oral y en qué momento, directa, indirecta) (qué hacen los estudiantes con lo retroalimentado)	
	AUT O	COE	HET E	DIAGNÓ STICA	PROGRE SO	FINAL	Sí	No
					X		Teniendo en cuenta el tipo de actividades desarrolladas (producción oral) la retroalimentación de las actividades fue de manera oral y en el caso de algunas palabras que el estudiante no recuerda en español les escribe a través del chat. Además, las correcciones las hace en su mayoría de manera indirecta (preguntando a sus compañeros o al estudiante si está seguro de sus respuestas) y en el caso de la pronunciación de palabras que impiden comprender el enunciado la profesora les brinda opciones de léxico para facilitarles	

						completar su enunciado.	
	Evaluación formativa y auténtica						
	1. Presencia evaluación formativa/sumativa			Formativa			
	2. Socialización de los criterios de evaluación. En qué momento y de qué manera			Al inicio socializa los contenidos de la clase y aclara los criterios de evaluación frente a una actividad evaluativa (composición; además, la profesora se asegura de la comprensión de los mismos para ello explica en español e inglés:			
	3. La evaluación es participativa, los estudiantes hacen parte de la planeación, análisis de proceso y resultados.			Ante las actividades de hoy no.			
	4. Cuál actividad y habilidad que evalúa, bajo cuál estrategia			Habilidad de producción oral (hablar) a través del trabajo en equipo. Primero, socializar en grupos pequeños, aclaran inquietudes y consultan lo desconocido. Luego, plenaria con el grupo.			
	5. Promueve proceso de metacognición			Ante lo observado no se observó instrucciones que promuevan los procesos de metacognición por parte de los estudiantes.			
	6. Tareas y actividades a partir de situaciones reales / vida real			Durante el encuentro de hoy se empleó material auténtico como la página web del restaurante: https://chicarestaurant.com/ Además, algunos estudiantes emplearon el instagram para consultar el menú, sus precios y características del restaurante.			
	7. Relación enfoque y práctica			Se observa una estrecha relación entre el enfoque y las actividades desarrolladas durante la sesión. Es de resaltar que los estudiantes realizan la parte inicial de las actividades (lecturas y/o observar videos) antes de la clase, esto les permitió			

		aprovechar el encuentro para dialogar y aclarar inquietudes frente al léxico, aspectos culturales y un mayor producción escrita ante las actividades propuestas.
MATERIAL O INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EMPLEADO:	El material empleado está relacionado con las actividades desarrolladas durante la sección, aunque la profesora hizo referencia a la rúbrica de la nota de participación la cual ellos tienen en su plataforma institucional.	
CIERRE DE LA CLASE:	Una vez los estudiantes terminan de socializar, la profesora hace mención del middle exam, aclara que el día jueves entregará la rúbrica y les aclarará inquietudes frente a este examen. Por último les recuerda que no tendrán examen final pero si un proyecto, el cual desde la facultad se está definiendo cuál será y bajo qué características se evaluará.	
CONCLUSIONES DE LO OBSERVADO EN LA SESIÓN (recomendaciones vinculadas con la teoría, categorías y temas que surjan en relación con la evaluación).	<p>Método de enseñanza. Comunicativo, Durante la clase se resaltan las actividades comunicativas; apoyadas de la gramática y léxico. Una ventaja es que los estudiantes avanzan de manera autónoma en las lecturas y videos entonces en los encuentros tienen la oportunidad de debatir y hablar sobre los temas ya tratados individualmente.</p> <p>Evaluación formativa. Al ser la primera se podría intuir que la se entregan criterios de evaluación a tiempo, y hay una estrecha relación entre lo que los estudiantes ven en clase y lo que se va a evaluar.</p> <p>Evaluación auténtica: La clase incluyó material auténtico.</p> <p>Retroalimentación. Teniendo en cuenta el tipo de actividad la retroalimentación se analiza que es directa y oral; además, recurre a la escritura para reforzar el léxico.</p> <p>Modalidad Sincrónica: Los estudiantes realizan un trabajo grupal sin ningún inconveniente al parecer.</p>	
Anotaciones de la reactividad de los participantes: (Cambios inducidos por el investigador, problemas en el campo y situaciones inesperadas).	Considero que el hablar sobre sus creencias sobre Colombia, sabiendo que soy colombiana evitaba que hablaran con mayor soltura frente a mi país.	
Anexos (fotografías, material empleado,	Anexo 1. Objetivos del curso Anexo 2. Calendario del curso	

entre otros)	<p>Anexo 3. Instrucciones de la composición N. 1</p> <p>Anexo 4. Guía para la composición y corrección de ensayos.</p> <p>Anexo 5. Rúbrica de participación.</p>
--------------	--

<p>ASPECTOS DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN (Cómo vamos hasta el momento, qué nos falta, qué debemos hacer).</p>	<p>Prestar atención a la forma que se enseña, se práctica y luego contrarrestar con la forma como se evalúa. Al momento no hay una estructura gramatical explícita pero se resalta el vocabulario de gastronomía y las expresiones de gustar, no gustar. Además, argumentar sus ideas y puntos de vista frente a los temas tratados.</p>
--	--