

**EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN LA ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DEL
ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA**

**Guía para la planeación de situaciones de evaluación para estudiantes Sordos de
educación básica primaria**

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

Presentado por: María Angélica Valencia Zapata

Directoras:

Dra. Sandra Milena Díaz López

Mgtr. Liliana Patricia Torres Luna



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 15 de febrero 2021
Señores
BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI
Cuidad

Estimados Señores:

Yo MARÍA ANGÉLICA VALENCIA ZAPATA, identificada con C.C. No. 1031131222, autor(es) del trabajo de grado titulado *“EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN LA ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA Guía para la planeación de situaciones de evaluación para estudiantes Sordos de educación básica primaria”* presentado en el año de 2020 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).



María Angélica Valencia Zapata

CC. 1031131222 de Bogotá

DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

AUTOR O AUTORES

| Apellidos | Nombres |
|-----------------|----------------|
| Valencia Zapata | María Angélica |

DIRECTOR (ES)

| Apellidos | Nombres |
|-------------|------------------|
| Díaz López | Sandra Milena |
| Torres Luna | Liliana Patricia |

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

TÍTULO DEL TRABAJO: EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN LA ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

SUBTÍTULO DEL TRABAJO: Guía para la planeación de situaciones de evaluación para estudiantes Sordos de educación básica primaria

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

CIUDAD: BOGOTÁ AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO: 2020

NÚMERO DE PÁGINAS: 157

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

MATERIAL ANEXO (Vídeo, audio, multimedia):

Duración del audiovisual: _____ Minutos.

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

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): Tesis meritoria de la Maestría en Enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua.

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 | INGLES |
|---|--|
| Estudiantes Sordos | Deaf learner |
| Evaluación auténtica | Authentic assessment, |
| Español escrito como segunda lengua para estudiantes sordos | Written Spanish as a second language for deaf students |
| Competencia Evaluadora | Assessment competence |
| Planeación de situaciones de evaluación | Planning assessment situations. |

RESUMEN DEL CONTENIDO español

Esta investigación presenta un estudio cuyo objetivo fue la elaboración y validación de una Guía para la planeación de situaciones de evaluación del español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos de educación básica primaria en el marco de la evaluación auténtica, y partiendo de la identificación de las necesidades y expectativas de los docentes. En este sentido, se busca contribuir para que el docente, en su rol de mediador, logre facilitar situaciones didácticas y evaluativas intencionadas, reales y cercanas a la realidad del estudiante.

La metodología se fundamentó en los Métodos Mixtos de Investigación, al ser éste un paradigma que permite articular y aprovechar las características de los dos enfoques cualitativo y cuantitativo desde un diseño exploratorio, lo que implicó el diseño y aplicación de instrumentos para la recolección de información cualitativa, a partir de la cual se diseñó un cuestionario que permitió identificar la percepción sobre evaluación de los docentes. Con base en la información recogida se diseñó la guía y fue validada por un grupo de docentes con experiencia en el campo de enseñanza del español escrito como segunda lengua para Sordos. La evaluación auténtica se sustenta desde la posibilidad de evaluar las competencias y la naturaleza comunicativa de la lengua, desde las dimensiones de realismo, relevancia, socialización y coherencia (Reyes, 2014). Una de las conclusiones extraídas en este estudio es que los docentes no cuentan con herramientas suficientes para garantizar el diseño de una evaluación de esta naturaleza, por lo que resulta necesario contar con un modelo propio que contemple componentes de caracterización, retroalimentación, entornos significativos y transversalidad en el proceso. Por último, cabe destacar que, esta investigación se convierte en un referente metodológico para el diseño de orientaciones y/o propuestas para el fortalecimiento de la práctica docente en el campo de EL2 para Sordos.

RESUMEN DEL CONTENIDO inglés

This research presents a study whose objective was the design and validated of a guide for planning situations of evaluation of Spanish written as a second language for Deaf students in elementary school, from the framework of authentic assessment and based on identifying the needs and expectations of teachers. In this sense, it seeks to contribute to the teacher, in his role as mediator, to facilitate intentional, real and close scenarios and evaluative to the student's environment.

The methodology was based on the Mixed Research Methods, that being this a paradigm that allows to articulate and to take advantage of the characteristics of the two qualitative and quantitative approaches from an exploratory design. This involved the design and application of instruments for the collection of qualitative information, from which a questionnaire was designed to identify the perception of teachers. From the information gathered, a guide for planning authentic evaluation situations was designed and, as a closing of the process, the proposed guide was validated by expert teachers in the field.

Authentic assessment is based on the possibility of evaluating the competencies and the communicative nature of the language, from the dimensions of realism, relevance, socialization and coherence (Reyes, 2014). One of the conclusions drawn in this study is that teachers do not have sufficient tools to guarantee the design of an evaluation of this nature so it is necessary for an own model that contemplates characteristics of characterization, feedback, meaningful environments and transversality in the process. Finally, it should be noted that, this research becomes a methodological reference for the design of orientations and/or proposals for the strengthening of the teaching practice in the field of EL2 for the Deaf.

Resumen

Esta investigación presenta un estudio cuyo objetivo fue la elaboración y validación de una Guía para la planeación de situaciones de evaluación del español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos de educación básica primaria en el marco de la evaluación auténtica, y partiendo de la identificación de las necesidades y expectativas de los docentes. En este sentido, se busca contribuir para que el docente, en su rol de mediador, logre facilitar situaciones didácticas y evaluativas intencionadas, reales y cercanas a la realidad del estudiante.

La metodología se fundamentó en los *Métodos Mixtos* de Investigación, al ser éste un paradigma que permite articular y aprovechar las características de los dos enfoques cualitativo y cuantitativo desde un *diseño exploratorio*, lo que implicó el diseño y aplicación de instrumentos para la recolección de información cualitativa, a partir de la cual se diseñó un cuestionario que permitió identificar la percepción sobre evaluación de los docentes. Con base en la información recogida se diseñó la guía y fue validada por un grupo de docentes con experiencia en el campo de enseñanza del español escrito como segunda lengua para Sordos.

La evaluación auténtica se sustenta desde la posibilidad de evaluar las competencias y la naturaleza comunicativa de la lengua, desde las dimensiones de realismo, relevancia, socialización y coherencia (Reyes, 2014). Una de las conclusiones extraídas en este estudio es que los docentes no cuentan con herramientas suficientes para garantizar el diseño de una evaluación de esta naturaleza, por lo que resulta necesario contar con un modelo propio que contemple componentes de caracterización, retroalimentación, entornos significativos y transversalidad en el proceso. Por último, cabe destacar que, esta investigación se convierte en un referente metodológico para el diseño de orientaciones y/o propuestas para el fortalecimiento de la práctica docente en el campo de EL2 para Sordos.

Palabras clave: Estudiantes Sordos, evaluación auténtica, competencias, español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos, competencia evaluadora, planeación de situaciones de evaluación.

Abstract

This research presents a study whose objective was the design and validated of a guide for planning situations of evaluation of Spanish written as a second language for Deaf students in elementary school, from the framework of authentic assessment and based on identifying the needs and expectations of teachers. In this sense, it seeks to contribute to the teacher, in his role as mediator, to facilitate intentional, real and close scenarios and evaluative to the student's environment.

The methodology was based on the Mixed Research Methods, that being this a paradigm that allows to articulate and to take advantage of the characteristics of the two qualitative and quantitative approaches from an exploratory design. This involved the design and application of instruments for the collection of qualitative information, from which a questionnaire was designed to identify the perception of teachers. From the information gathered, a guide for planning authentic evaluation situations was designed and, as a closing of the process, the proposed guide was validated by expert teachers in the field.

Authentic assessment is based on the possibility of evaluating the competencies and the communicative nature of the language, from the dimensions of realism, relevance, socialization and coherence (Reyes, 2014). One of the conclusions drawn in this study is that teachers do not have sufficient tools to guarantee the design of an evaluation of this nature so it is necessary for

an own model that contemplates characteristics of characterization, feedback, meaningful environments and transversality in the process. Finally, it should be noted that, this research becomes a methodological reference for the design of orientations and/or proposals for the strengthening of the teaching practice in the field of EL2 for the Deaf.

Key words: Deaf learner, authentic assessment, competences, written Spanish as a second language for deaf students, assessment competence, planning assessment situations.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| 1. Introducción | 14 |
| 2. Planteamiento del problema y pregunta de investigación | 17 |
| 3. Objetivos | 21 |
| 3.1 Objetivo general..... | 21 |
| 3.2 Objetivos específicos | 21 |
| 4. Estado del arte..... | 22 |
| 4.1 Investigaciones en el ámbito nacional | 22 |
| 4.2 Investigaciones en el ámbito internacional..... | 25 |
| 4.3 La evaluación auténtica en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas | 27 |
| 5. Justificación..... | 28 |
| 6. Marco teórico | 32 |
| 6.1 La persona Sorda | 32 |
| 6.2 La educación para Sordos y algunos aspectos constituyentes | 34 |
| 6.3 Lengua de Señas (LS) | 37 |
| 6.4 El español como segunda lengua para Sordos | 39 |
| 6.5 La evaluación por competencias | 40 |
| 6.6 Evaluación de la segunda lengua | 44 |
| 6.7 Destrezas asociadas al español escrito como segunda lengua | 49 |
| 6.8 Competencias del evaluador de español como segunda lengua..... | 51 |
| 6.9 Necesidades de formación del profesorado en la enseñanza de la segunda lengua.... | 53 |
| 7. Marco normativo | 55 |
| 8. Marco metodológico | 59 |
| 8.1 Paradigma y diseño de investigación..... | 59 |
| 8.2 Fases de la investigación..... | 61 |
| 8.2.1 Fase I: Diseño y aplicación del instrumento cualitativo..... | 62 |
| 8.2.2 Fase II: Diseño e implementación del instrumento cuantitativo. | 62 |
| 8.2.4 Fase IV: Diseño de la Guía..... | 63 |
| 8.2.5 Fase V: Validación de la guía..... | 63 |
| 8.3 Participantes..... | 63 |
| 8.3.1 Características de la población fase I. | 65 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 8.3.2 | Características de la población de la segunda fase II | 65 |
| 8.3.2.1 | <i>Características del trabajo en aula</i> | 68 |
| 8.3.3 | Características de la población de la fase de validación. | 69 |
| 8.4. | Instrumentos de recolección | 69 |
| 8.4.2 | Cuestionario..... | 72 |
| 8.5 | Técnicas de análisis de datos | 73 |
| 8.5.1 | Análisis de la entrevista..... | 73 |
| 8.5.2 | Análisis del cuestionario | 75 |
| 8.5.3 | Instrumento de validación | 76 |
| 8.6 | Consideraciones éticas | 77 |
| 9. | Resultados y discusión | 79 |
| 9.1 | Análisis exploratorio de la entrevista..... | 79 |
| 9.1.2 | Características de la evaluación. | 79 |
| 9.1.3. | Factores a tener en cuenta para la evaluación. | 83 |
| 9.2 | Análisis de los resultados del cuestionario | 85 |
| 9.3 | Discusión de resultados sobre la percepción de los docentes respecto al diseño de situaciones de evaluación..... | 89 |
| 9.4 | Necesidades de los docentes para evaluar la L2. | 95 |
| 9.5 | Guía para la planeación de situaciones de evaluación del español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos de educación básica primaria en el marco de la evaluación auténtica..... | 101 |
| | Parte I: Fundamento conceptual de la guía | 101 |
| | Parte II: Situaciones de evaluación en el marco de la evaluación auténtica para estudiantes Sordos de básica primaria. | 116 |
| 9.6 | Validación..... | 127 |
| 10. | Conclusiones..... | 132 |
| 11. | Limitaciones | 137 |
| 12. | Referencias bibliográficas | 139 |
| 13. | Anexos..... | 153 |
| 13.1 | Anexo 1: Instrumento entrevista semiestructurada..... | 153 |
| 13.2 | Anexo 2: Cuestionario a docentes del territorio nacional..... | 156 |
| 13.3 | Anexo 3 Instrumento de Validación | 160 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Interrogantes que determinan el tipo de evaluación (Neira, 2000) | 46 |
| Tabla 2. Muestra de docentes que participaron en las fases de identificación de necesidades . | 64 |
| Tabla 3. Características de la muestra | 65 |
| Tabla 4. Participantes de la investigación por ciudades | 67 |
| Tabla 5. Nivel de formación y rol institucional..... | 67 |
| Tabla 6. Tiempo de experiencia de los docentes | 68 |
| Tabla 7. Características del aula. | 69 |
| Tabla 8. Guion de la entrevista semiestructurada aplicada a 3 docentes de EL2. | 70 |
| Tabla 9. Categoría de análisis de datos cualitativos a partir de la entrevista. | 74 |
| Tabla 10. Categorías y subcategorías a partir del análisis cualitativo. | 75 |
| Tabla 11. Criterios para la validación de la guía. | 77 |
| Tabla 12. Características de las situaciones evaluación de la segunda lengua de estudiantes Sordos. | 80 |
| Tabla 13. Factores a tener en cuenta..... | 83 |
| Tabla 14. Medias y desviación típica escala de percepción en relación con el diseño de situaciones de evaluación. | 86 |
| Tabla 15. Medias y desviaciones típicas de la escala de percepción- retroalimentación. | 88 |
| Tabla 16. Necesidades de los docentes en relación con el diseño de situaciones de evaluación. | 96 |
| Tabla 17. Necesidades generales del docente en evaluación de la L2. | 100 |
| Tabla 18 Estructura para analizar situación de evaluación auténticas para estudiantes Sordos | 118 |
| Tabla 19. Resultados de la validación de la Guía para la planeación de situaciones de evaluación del español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos de educación básica primaria en el marco de la evaluación auténtica..... | 128 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 Interpretación diseño exploratorio (adaptada Díaz, 2014)..... | 61 |
| Figura 2 Fases de la investigación..... | 61 |
| Figura 3 Modelo de evaluación auténtica del español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos | 105 |

Agradecimientos

A mi madre, por mostrarme el camino de la perseverancia y a mi padre, porque desde un plano espiritual me acompañó, los dos me alentaron a creer en el poder de las palabras y la causalidad de trabajar por cada nuevo propósito.

A la comunidad Sorda, que durante años me ha acompañado, orientado y enseñado. Mi profundo respeto, trabajo y admiración por cada logro para y por la comunidad Sorda. A los profesionales de INSOR y ICC que permitieron el desarrollo de un convenio que promoviera la investigación del español como segunda lengua para Sordos y continúan promoviendo escenarios de participación y reconocimiento de esta comunidad en nuestro país.

A mis tutoras y mentoras de camino, Sandra Díaz y Liliana Torres por compartir sus años de experiencias, sabiduría y humanidad; acompañándome y guiando para alcanzar esta meta.

1. Introducción

La evaluación como aspecto esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cumple una función pedagógica y social (Coll y Miras, 1996, citado por Díaz y Hernández, 2002). Su función pedagógica recae en la comprensión, la regulación y su procura por mejorar la situación de enseñanza de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, la evaluación representa un medio para lograr el diálogo educativo que promueve y facilita, tanto el aprendizaje como la enseñanza. De modo que, se constituye en una parte fundamental de este proceso, que requiere de reflexión, planeación, implementación y documentación para potenciar la práctica educativa y el aprendizaje del estudiante.

Desde el reconocimiento de la importancia de la evaluación auténtica, esta investigación busca diseñar una *Guía para la planeación de situaciones de evaluación del español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos de educación básica primaria en el marco de la evaluación auténtica*, donde se brinde a los docentes una serie herramientas y actividades tipo, que faciliten la comprensión y apropiación de elementos que promuevan una evaluación de esta naturaleza.

Para el diseño de situaciones propias de una evaluación auténtica, es primordial reconocer las percepciones y necesidades de los docentes en relación con la evaluación de la L2 de los estudiantes Sordos, con el fin de que estas sean un punto de partida de una propuesta pertinente y contextualizada al quehacer del docente, de modo que contribuya al desarrollo de competencias para la planeación y desarrollo de situaciones evaluativas ajustadas a las realidades de los estudiantes Sordos en la etapa escolar, además de brindar herramientas

metodológicas que permitan minimizar la brecha entre su quehacer y lo esperado frente a los procesos de enseñanza aprendizaje de la L2 de los estudiantes.

Es necesario fortalecer y consolidar los procesos de evaluación que lleven a generar cambios no sólo en una dimensión teórica sino práctica donde se accione alrededor de qué y cómo evaluar, con el objetivo de fortalecer la práctica pedagógica. La población sorda requiere atención diferencial, entendida como la consideración de todas sus capacidades en diversas situaciones de aprendizaje y en determinados contextos educativos. En este sentido, la evaluación requiere que el maestro desarrolle competencias que fortalezcan y revitalicen su competencia evaluativa (Reyes, 2014) que implica saber, saber hacer y saber ser; para reconocer, potenciar y contribuir a los saberes de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Esta investigación presenta una propuesta enmarcada en la evaluación auténtica de los aprendizajes de segunda lengua de los estudiantes Sordos de básica primaria; para ello, aborda en un primer momento una serie de situaciones asociadas a la evaluación de la L2, la cual es presentada como la problemática que da origen al proceso investigativo; luego, presenta un capítulo asociado a los antecedentes nacionales e internacionales sobre las situaciones identificadas; en tercer lugar, presenta referentes teóricos que exponen diversas perspectivas sobre la concepción de la persona sorda, su educación, la lengua de señas, el español como segunda lengua y los procesos de evaluación de la L2 así como el concepto de evaluación auténtica.

Posteriormente, se presenta un marco metodológico que incorpora una serie de fases que se llevan a cabo mediante la aplicación diversas técnicas e instrumentos. A continuación, se realiza el análisis de los resultados y el diseño de la *Guía para la planeación de situaciones de*

evaluación del español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos de educación básica primaria en el marco de la evaluación auténtica, compuesta por un conjunto de actividades que podrá implementar o tomar como guía el docente en diferentes situaciones para garantizar una evaluación auténtica del aprendizaje.

Para terminar, se ofrece un conjunto de conclusiones sobre las necesidades de formación de los docentes, las implicaciones de una evaluación auténtica y la pertinencia y validez de la guía diseñada.

2. Planteamiento del problema y pregunta de investigación

La evaluación constituye un aspecto fundamental en la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera y segunda lengua, pues esta se asocia con las prácticas educativas del docente y el proceso de apropiación del estudiante. Teniendo en cuenta esto, la evaluación se convierte en un factor determinante a la hora de tomar decisiones frente a la planeación pedagógica, las metas de aprendizaje y las transformaciones asociadas a la práctica docente. Desde esta perspectiva no sólo se limita a lo numérico (calificación), puesto que: “en la evaluación de los procesos de aprendizaje o enseñanza, un simple número no ofrece prácticamente ninguna información sobre el momento de evolución en que se encuentra la persona que se forma.” (Casanova, 2007, p.117), sino que abarca acciones y condiciones de valoración de los procesos de los estudiantes. Es así como, se busca llevar esta investigación hacia el diseño de situaciones de evaluación, desde una óptica de evaluación auténtica, la cual no solo se basa en una comprensión diferente del proceso evaluativo, sino además en el diseño e implementación de disposiciones pedagógicas que la hagan posible en el aula.

El problema central de la evaluación pedagógica no son las técnicas, instrumentos o los formatos para valorar los procesos de los estudiantes, o las representaciones cuantitativas o cualitativas de los desempeños; el problema está en relación con el sujeto que aprende, por ello se debe tender hacia una evaluación con un sentido más humano que reconoce al estudiante como sujeto social, histórico y cultural, con necesidades e intereses particulares; es decir, la evaluación debe adaptarse y ajustarse al contexto social, educativo, pedagógico y lingüístico de los estudiantes. En este sentido, Poggi (2008) considera la evaluación como proceso de reflexión crítica que no implica poder o dominación, sino que privilegia la participación y la construcción del conocimiento.

Así pues, la evaluación es ante todo una posibilidad para el aprendizaje, construcción y el refuerzo del conocimiento, y una oportunidad de aprender del error desde una mirada comprensiva y reflexiva porque, aun “se evalúa principalmente la vertiente negativa” (Santos, M. 1995, p.20), es decir, desde las prácticas pedagógicas tradicionales, la evaluación recae en una visión memorística de contenidos, en función de ello, desde una mirada netamente sumativa. Por tanto, es necesario ampliar la mirada para abarcar los procesos, es decir no solo focalizar el alcance de objetivos como una finalidad, sino además reflexionar sobre los avances y dificultades que se manifiestan en el camino hacia la construcción del conocimiento por parte del estudiante y lo que ello le implica.

A pesar del reconocimiento que tienen los procesos de evaluación en la enseñanza de una segunda lengua, son pocas las investigaciones que contemplan sus desarrollos en el campo específico de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes Sordos, por lo cual es necesario abordar una perspectiva holística que contemple diversas dimensiones a las cuales no se les presta atención, especialmente por la ausencia de formación docente, en enseñanza del español como segunda lengua para Sordos, que permita comprender claramente las implicaciones de un proceso evaluativo distinto y posibilite desarrollar habilidades para concretarlo en la práctica.

Por otro lado, la formación que han recibido los maestros que enseñan español como segunda lengua ha sido fundamentada en la propia experiencia, dada la poca o nula existencia de programas de formación en ello, a pesar de que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con la intención de responder al derecho de las personas sordas de participar en un proceso de formación escolar, proponga normas que promuevan la adquisición de la lengua de señas y el aprendizaje del español como segunda lengua en Ofertas de Educación Bilingües y Biculturales para Sordos (OBBS) (Decreto 1421 del 2017). Por ello, resulta necesario trabajar desde la

academia en: “un plan de formación a los docentes que parta del reconocimiento de las características de la cultura Sorda y que más adelante oriente sobre las implicaciones de enseñar el español como segunda lengua a estudiantes Sordos” (Díaz, Nieto & Hincapié, 2017, p.101).

Sumado a esto, el docente se convierte en un agente educativo que moviliza y proporciona experiencias pedagógicas significativas para la enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua de los estudiantes Sordos, de allí la importancia de la autoevaluación y la promoción de su competencia evaluadora para poner en práctica sus recursos personales y profesionales (habilidad, actitudes, conocimientos y destrezas) ante la resolución de problemáticas que emergen en este proceso (Moya, 2007). Sin dudar esta competencia está en constante construcción y fortalecimiento en la medida que el docente reflexiona sobre su práctica y se cualifica en su rol, de manera que al diseñar, implementar y hacer seguimiento a las situaciones de evaluación propuestas no se puede olvidar que estas deben adecuarse al contexto, características y particularidades de la población Sorda.

Por lo anterior, surge la necesidad de escuchar la voz del maestro frente a sus percepciones y necesidades en la planeación e implementación de situaciones de evaluación pensadas desde los contextos, saberes, experiencias y realidades en la enseñanza y aprendizaje del español escrito como segunda lengua para los estudiantes Sordos y desde allí establecer la pauta para el diseño de situaciones de evaluación desde una perspectiva auténtica que reconozca la relevancia, realismo, interacción y coherencia de cualquier tarea posibilitadora o situación de evaluación planteado por el docente.

Este contexto, lleva a plantear la siguiente pregunta problematizadora: ¿Qué herramientas, desde la perspectiva de evaluación auténtica, le permitirían al docente, diseñar

situaciones evaluativas, para valorar de manera adecuada el español escrito como segunda lengua de los estudiantes Sordos en básica primaria?

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Generar una guía para la planeación de situaciones de evaluación del español escrito como segunda lengua, de estudiantes Sordos en primaria desde el marco de la evaluación auténtica.

3.2 Objetivos específicos

Identificar percepciones y necesidades de los docentes frente al diseño de situaciones de evaluación, en la enseñanza del español escrito como segunda lengua de estudiantes Sordos en básica primaria.

Elaborar una guía para la planeación de situaciones de evaluación auténtica que permita la valoración del español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos en básica primaria.

Validar la *Guía para la planeación de situaciones de evaluación del español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos de educación básica primaria en el marco de la evaluación auténtica*

4. Estado del arte

4.1 Investigaciones en el ámbito nacional

La evaluación se convierte en un elemento principal en la práctica del docente de español como segunda lengua para estudiantes Sordos, a partir de dicha relación entre evaluación y prácticas, surge la necesidad de crear situaciones significativas que permitan valorar los aprendizajes de los estudiantes Sordos teniendo en cuenta sus características, potencialidades y necesidades. Sin embargo, aunque este es un valor esencial para el docente de español escrito como segunda lengua, son pocas las investigaciones que se encuentran al respecto en el marco nacional e internacional.

No obstante, el Instituto Nacional Para Sordos – INSOR, entidad adscrita al Ministerio de Educación Nacional y encargada de la implementación de acciones que orienten y promuevan entornos educativos y sociales para el goce efectivo de los derechos de la población sorda en el país, desarrolló en el marco del Proyecto Educativo Bilingüe y Bicultural – PEBBI con la Universidad del Valle (INSOR, 2009), una investigación que tuvo como objetivo *“Diseñar, implementar y evaluar una propuesta para la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua a estudiantes Sordos en la básica primaria”*. En este estudio se plantea trazar una posible ruta para los docentes de Sordos en el país, mediante el desarrollo de herramientas conceptuales y prácticas que permitan abordar la lengua escrita como una segunda lengua, desde una propuesta fundamentada en la enseñanza de L2 a través de un enfoque discursivo comunicativo. Es así que, la contribución de este y otros documentos desarrollados en esta experiencia logran darle línea al país y a las instituciones educativas frente al acceso y enseñanza de la segunda lengua.

Del mismo modo, el INSOR (2012) propone una serie de documentos resultado de la experiencia consolidada en el PEBBI, entre estos se resalta el Doc. N° 8: “*Procesos de evaluación por competencias de los estudiantes Sordos – Una experiencia del PEBBI*”. Allí se aborda la evaluación de competencias básicas de lenguaje, científicas y ciudadanas de estudiantes Sordos de preescolar y básica primaria, en contextos de educación bilingüe y bicultural. Este documento, brinda las orientaciones a los docentes para reconocer las particularidades de los estudiantes, así mismo, se propuso una serie de criterios frente a la evaluación de entrada, evaluación de procesos y evaluación final en el contexto educativo. También presentan un amplio panorama de valoración de las competencias de los estudiantes Sordos en un contexto particular mediado por docentes bilingües, modelos lingüísticos y todo un currículo pensado en las características propias de estos estudiantes. Desde allí se evidencia un ejercicio importante de orientación y acompañamiento a los maestros en el desarrollo de situaciones de evaluación por competencias, considerando las particularidades de los educandos Sordos en contextos bilingües.

Ahora bien, en la misma sintonía con esta investigación, se encuentra la tesis de maestría de Bernal (2018) titulada, *Estrategias de enseñanza para maestros con niños Sordos, del instituto nuestra señora de la sabiduría*; en la cual, la investigadora se centra en:

La necesidad de concebir a la persona sorda como un ser que se desarrolla de manera similar a la mayoría oyente, solo que por su diferencia lingüística requiere de apoyos adicionales y especializados. Muchos docentes se ven enfrentados a atender esta población sin una preparación previa y esto hace que la calidad de la educación, el acceso y la permanencia se vean afectados. (p.5)

Sin embargo, es claro que los estudiantes pueden alcanzar los mismos desarrollos siempre y cuando cuenten con ambientes de aprendizaje oportunos, pertinentes y de calidad para esto. Frente a este contexto, los docentes se enfrentan a las complejidades de atender a esta población, y aún más cuando no se tiene una preparación, cualificación y/o formación previa, situación que lleva a impactar en la calidad de la educación, el acceso y la permanencia de los estudiantes Sordos en el sistema educativo.

El documento, en ese sentido, presenta una estrategia de enseñanza que facilita el trabajo en el aula con la población sorda de básica primaria, que se concretiza en el diseño de una propuesta transversal integrando los contenidos en las áreas de lenguaje, ciencias, sociales y matemáticas. Al respecto, la autora expresa: “Se espera que el ejercicio de investigación sirva de herramienta a docentes con estudiantes Sordos, los cuales requieren de una atención diferencial e inclusiva garantizando su permanencia y promoción durante su trayectoria escolar.” (p.5)

Por otro lado, estudios en el marco de la lengua extranjera como el de Areiza, Estrada, Ferreira, Marín, Maturana & Restrepo (2009) titulado *Prácticas evaluativas en la adquisición de Lenguas Extranjeras. Fase II: consolidación de un sistema de evaluación consensuada*, contribuyen con el diseño una propuesta articuladora frente al proceso de evaluación de la lengua extranjera a través del consenso entre los actores educativos para garantizar procesos de evaluación coherentes, flexibles y continuos. En esta apuesta académica, mediante un estudio de investigación- acción, se propone la consolidación de un “Sistema Consensuado de Evaluación”, para generar coherencia entre la competencia comunicativa para un nivel de la lengua y el desempeño de los estudiantes al final del mismo. La perspectiva desde la cual se orientó el diseño de este sistema fue la construcción de instrumentos y estrategias alineadas a la

confiabilidad y validez, características de todo proceso evaluativo, desde una mirada de corte cuantitativo y sumativo, especialmente de evaluación para la certificación.

Es evidente la existencia de aportes en el campo de la enseñanza y evaluación de segundas lenguas de las investigaciones enunciadas. Sin embargo, es poca la evidencia y/o documentación que contribuya de manera directa a la investigación sobre las competencias evaluativas del docente de L2 para Sordos, o el diseño y planeación de situaciones de evaluación de la segunda lengua para estudiantes Sordos, teniendo en cuenta las características de los entornos educativos y lingüísticos en los que se encuentra escolarizada, la comunidad sorda.

4.2 Investigaciones en el ámbito internacional

Por otro lado, en el ámbito internacional se encuentran los estudios realizados por Fernández V. Chacón M. y Saavedra (2018) que a través de una metodológica cualitativa - descriptiva proponen una evaluación para las producciones escritas de los estudiantes Sordos en dos escuelas de Chile, donde se diseñó e implementó una rúbrica de valoración en la que se registran siete criterios: adecuación comunicativa, coherencia, cohesión, estructura textual, gramática, ortografía y puntuación y las producciones escritas de los estudiantes. Una de las conclusiones de esta investigación es que los textos producidos por los estudiantes Sordos tienen características similares a aprendices de segundas lenguas y/o lengua extranjera, esto en concordancia con las producciones y capacidades de los estudiantes Sordos, y cómo éstas difieren significativamente de los estudiantes oyentes al ser el español la segunda lengua de la población estudiada.

Como aporte a la investigación actual, en este estudio se concluye que muchas de las dificultades al leer y escribir están relacionadas con los métodos de enseñanza utilizados por los

maestros (Fernández, 2018), lo cual hace pensar en la necesidad no solo de identificar los métodos de enseñanza, sino además la forma cómo están siendo evaluados los aprendizajes de los estudiantes en contextos donde circulan las dos lenguas, sin que ello implique necesariamente la existencia de un contexto bilingüe, respondiendo a las particularidades lingüísticas y comunicativas de la lengua de señas como primera lengua y español como su segunda lengua.

Por su parte, Fernández López (2007) en su estudio *Evaluación y aprendizaje*, presenta una reflexión sobre las implicaciones de emplear la evaluación formativa, con lo cual esboza algunas estrategias para su implementación en el aula, desde la relación dialéctica entre aprendizaje y evaluación, relación indisoluble.

Las investigaciones en el campo de la L2 de los estudiantes Sordo se han ocupado de analizar las características de sus producciones escritas. Es así como los estudios desarrollados por Pacheco (2011), Rusell (2012), Gil (2015), Alonso (2007), Nivia (2014) entre otros, se han centrado en la evaluación y seguimiento de las producciones escritas de los aprendices Sordos; análisis lingüísticos de la producción y comprensión léxica y sintáctica del español escrito. Sin embargo, el propósito general de estos antecedentes hallados es el desarrollo de hipótesis sobre las falencias y necesidades de la población sorda al enfrentarse a la lengua escrita, y se pierde de vista el papel protagónico del docente y el currículo.

Por ello, la necesidad de ofrecer herramientas para la formación del docente en el desarrollo de situaciones auténticas de evaluación de la L2 de estudiantes Sordos.

4.3 La evaluación auténtica en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas

Desde la formación de los docentes en evaluación del español como lengua extranjera, se encuentran los estudios realizados por Reyes (2014), quien, a través de su investigación “*La formación del profesorado de ELE en evaluación auténtica de competencias*” logra comprobar que, con un sistema de asesoramiento colaborativo, además del diseño de una guía para favorecer este tipo de evaluación (GALAPE), se pueden modificar las prácticas evaluadoras de español como lengua extranjera.

Reyes (2014) propone la reflexión sobre la construcción de contextos y situaciones por parte del docente que permitan al estudiante evidenciar relaciones sociales, actitudes, objetivos y metas de aprendizaje, logrando así que la evaluación por competencias se convierta en una práctica extendida en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aunque este estudio está enmarcado en el campo de ELE y no L2 permite orientar los procesos e instrumentos frente a la evaluación auténtica de los aprendizajes. Se convierte en la investigación referente para el diseño de situaciones de evaluación de segundas lenguas ya que toma como punto de partida las percepciones y necesidades de los docentes. Es así, que se reflexiona sobre el papel principal del docente en la planeación y diseño de situaciones de evaluación conociendo las realidades, contextos, particularidades de la población a evaluar.

5. Justificación

La educación de las personas Sordas, por su complejidad, está siempre configurándose y transformándose para garantizar su atención en entornos con calidad y pertinencia. Ante este contexto, al docente le urge constituirse como un ser incluyente, al tiempo que, construir una concepción de la persona sorda desde un enfoque dual, lo cual implica transformar paradigmas que minimizan las capacidades de dicha comunidad y cierran los espacios para una inclusión social, que dignifique la persona por sus saberes. Es por esto que el rol de la escuela es fundamental, puesto que, allí acontecen procesos formativos que buscan potenciar las habilidades y destrezas de los individuos en saberes que social y culturalmente se consideran importantes, como lo son el desarrollo de competencias comunicativas, científicas y ciudadanas, para que puedan desempeñarse en los distintos ámbitos de la sociedad.

La importancia de esta investigación recae en contribuir en la re significación de la evaluación de segundas lenguas, ya que: el acto de evaluar parece ser un hecho tan natural, tan espontáneamente arraigado dentro la educación, que se vuelve acrítico (Santos, 1988). Por ello el reto para los educadores y para la educación en general, es adoptar estrategias que potencien las capacidades y habilidades de la población sorda, de modo que, se transformen y fortalezcan de manera continua los procesos de enseñanza con los ambientes lingüísticos y pedagógicos requeridos y necesarios.

Sin embargo, la preponderancia de lo evaluativo, no sólo tiene implicaciones académicas y educativas, sino personales y sociales. Esto lleva a pensar que las personas sordas, merecen una educación de calidad que respalde sus derechos, respete su cultura, su lengua, fortalezca su identidad y brinde un entorno lingüístico favorable.

En este sentido, el aprendizaje del español como segunda lengua parte del acto de reconocer las necesidades comunicativas y lingüísticas de la población para acceder a diferentes entornos académicos, laborales, culturales, económicos, entre otros, como una herramienta que le permita un desarrollo humano y el acceso en igualdad y equidad de condiciones a los diferentes escenarios como lo menciona la constitución colombiana. (Tovar,2004)

Sin embargo, un gran número de estudiantes Sordos presentan dificultades al leer y escribir en la L2, estos obstáculos se deben, entre otras causas, al acceso tardío a la escolaridad, ausencia de entornos significativos para el aprendizaje y adquisición de las lenguas, además de las carencias que tienen los entornos escolares frente al desarrollo de competencias en su segunda y primera lengua. Es así, como el docente y la comunidad educativa tienen un reto importante en dinamizar las prácticas educativas y ofrecer las oportunidades de aprendizaje pertinentes y significativas acordes a la realidad de los estudiantes Sordos.

Es necesario reflexionar sobre el quehacer pedagógico, las estrategias y la evaluación que los docentes desarrollan en la formación de los estudiantes Sordos, y cómo dichas prácticas se pueden fortalecer como modelo de enseñanza. Todo esto, a partir de la concepción de persona sorda como aquella con una diferencia lingüística, capaz de desarrollar procesos y habilidades como otro ser humano. (INSOR, 2006).

Esto significa ir más allá de lo cotidiano y como lo menciona Skliar, en su artículo de la educación de los Sordos, pensar que:

...la educación de Sordos tiene que estar incluida en el debate general de la educación, no debe ni puede ser interpretada sencillamente como una propuesta implícita de integración escolar. Nada más lejos de ello. Pues no estoy mencionando aquí el simple

derecho a la educación que también asiste los Sordos; no es que los Sordos tienen que ir, como todos los demás, a la escuela, a la institución escolar física, material. Estoy afirmando que ese derecho debe ser analizado, evaluado y planificado conjuntamente con los Sordos y a partir del concepto de una educación plena, significativa, justa y participativa; sin las restricciones impuestas por la beneficencia y la caridad; sin la obsesión curativa de la medicina; evitando toda generalización que pretenda discutir de educación sólo a partir y para los míticos niños normales; combatiendo el individualismo que practican los modelos terapéuticos. (Skliar, 2003, p.2)

Es así como las discusiones sobre la inclusión de las personas sordas deben superar la barrera del espacio físico que comparte con la población oyente, lo que significa revitalizar su participación y concepción como un sujeto político. Para ello es necesario brindarle todas las atenciones diferenciales de las que por sus particularidades son merecedores, es decir el entorno educativo debe diseñar, implementar y evaluar continuamente políticas institucionales, prácticas pedagógicas y culturales que reconozcan el desarrollo pleno de esta comunidad.

De este modo, la presente investigación permite reflexionar sobre el papel fundamental del docente de español como segunda lengua como agente educativo, dinamizador de los procesos en la educación para Sordos, además de la relevancia que tiene en el desarrollo de competencias de los estudiantes. Esto implica contar con herramientas que cualifiquen su ejercicio docente y le permitan la planeación, implementación y seguimiento de situaciones de evaluación pertinentes que den cuenta de los aprendizajes desde la autenticidad, la realidad y la relevancia de la segunda lengua.

Estas reflexiones son el resultado de la experiencia laboral, profesional y académica con la comunidad sorda, quienes son los protagonistas en las transformaciones de la educación de los Sordos y para los Sordos; pues es desde sus necesidades, percepciones y particularidades que surgen discusiones individuales y colectivas para reflexionar sobre la educación bilingüe y bicultural y el papel del docente en esta.

Por último, las experiencias pedagógicas de los seminarios de análisis, estudio y exploración en la “Maestría en la enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua” del ICC consolidaron la base estructural de esta investigación dentro de la línea de evaluación del español como lengua extranjera y segunda lengua, evidenciando la necesidad latente que existe en el país por el diseño y desarrollo de pesquisas que respondan a las necesidades particulares sobre la enseñanza de la segunda lengua para la comunidad Sorda.

6. Marco teórico

A continuación, se desarrollan una serie de conceptos fundamentales para esta investigación, que transcurren desde la concepción de la persona Sorda, la educación bilingüe, la lengua de señas, el español escrito como segunda lengua, hasta la evaluación de las segundas lenguas. Se considera que el acercamiento a estos hitos ofrece una perspectiva holística y transversal en la revisión de los presupuestos teóricos que orientan esta investigación.

6.1 La persona Sorda

Como es sabido en el campo de la educación de los Sordos, estas personas se conciben desde diversas perspectivas, entre ellas se resalta el enfoque socio antropológico, el rehabilitador y el enfoque dual, que definen y caracterizan a la población sorda desde lo social, cultural, familiar y escolar.

Esta investigación se enmarca en la visión de las personas Sordas desde el enfoque Dual, el cual articula las miradas desde lo socio antropológico, que se centra en las capacidades del sujeto Sordo y las diferencias en el plano lingüístico y cultural que le permiten desarrollar procesos y habilidades como cualquier otro ser humano (INSOR, 2003) y por el otro lado, el enfoque de derechos en que se reconocen los contextos de participación de las personas Sordas y de acuerdo con sus diferencias promueven acciones para que se garanticen sus derechos, sin desconocer que las personas Sordas se encuentran dentro de un marco político de discapacidad a causa de su condición auditiva, además de ello, este enfoque reconoce a la comunidad sorda como una comunidad lingüística equiparable a otra cualquier otra comunidad étnica y por ende

amparada bajo los mismos derechos conducentes que tienen estas, en concordancia con el marco normativo colombiano.

Según diferentes investigaciones y hallazgos sobre las particularidades lingüísticas, socio culturales y cognoscitivas de la comunidad, el sujeto Sordo se considera

...como personas con plenas capacidades para desarrollarse integralmente; 2. Se reconoce y respeta que adquieren y usan la lengua de señas como primera lengua; 3. Conforman una comunidad lingüística minoritaria y 4. Dicha comunidad se denomina comunidad sorda. Por otra parte, la sordera es concebida como una experiencia visual antes que como una deficiencia auditiva. La experiencia visual hace referencia a las formas particulares de procesamiento de la información que tienen los Sordos al percibir el mundo prioritariamente desde el canal visual, lo que incluye todo tipo de significaciones, representaciones y/o producciones en el campo intelectual, lingüístico, ético, estético, artístico, cognoscitivo, etc. (INSOR, 2006.p.12)

En ese sentido, el Sordo es poseedor de capacidades, habilidades lingüísticas, cognitivas, sociales, afectivas, físicas para desarrollarse, así como también usuario de la lengua de señas como su primera lengua, la cual posee características viso-gestuales que se adquieren en la cotidianidad y de manera natural con pares comunicativos y lingüísticos. Además, son personas con potencialidades al acceder a la lengua mayoritaria en la modalidad escrita como una segunda lengua que para el contexto colombiano hace referencia al español.

Algunos estudios señalan que entre el 90 y el 95% de niños Sordos tienen padres oyentes (Myers, 2000), esta situación demuestra que cuando nace un niño Sordo en familias de oyentes

no se cuenta con una lengua en común que posibilite la interacción y significación conjunta, aspecto que incide en sus procesos de socialización primaria y en todo el proceso formativo, de construcción de conocimientos, construcción del mundo, e interpretación de la realidad por parte del niño, así mismo este fenómeno tiene una incidencia en el desarrollo su lenguaje y su lengua. Los padres, al no compartir una lengua en común y desconocer el sistema lingüístico natural de su hijo, no poseen los elementos y conocimientos que permitan su desarrollo integral. Esto trae como consecuencia desarrollos tardíos en dicho individuo, los cuales afectan directamente la forma de simbolización, expresión y emisión de funciones emotivas e intelectuales del niño Sordo (Bejarano, 2006).

Hoy en día son frecuentes los estereotipos sobre determinadas formas de concebir la construcción del conocimiento y las capacidades cognitivas de los niños Sordos, así como sus relaciones con el desarrollo del lenguaje y la comunicación, esto se ve reflejado en los pocos escenarios de participación y visibilización de la lengua de señas desde la primera infancia como lengua que posibilita la interiorización de la cultura, la reflexión, la mediación y el aprendizaje (Skliar, 1995).

6.2 La educación para Sordos y algunos aspectos constituyentes

Asociar la palabra *educación* con Sordos supone como lo expresa Skliar (2003) la acentuación de una realidad innegable del problema educativo en el sistema, como también lo son problemas educativos relacionados con los indígenas, inmigrantes, minorías étnicas, Room entre otros; que tienen como factor común un conjunto de especificaciones que los diferencia y que a su vez existen elementos comunes entre ellos, al tratarse de grupos minoritarios por factores aglutinantes como la lengua, la cultura y la idiosincrasia. Es por esto que la escuela y

la pedagogía no comparten los problemas, objetivos, discusiones propias de la educación en general para la comunidad mayoritaria y dominante lingüísticamente, lo que se convierte en un factor determinante para pensar en las realidades educativas de esta comunidad.

De modo que la educación para Sordos representa un reconocimiento a sus características como minoría lingüística y cultura propia, donde el sistema educativo en articulación con diferentes sectores de la sociedad debe proveer los entornos o escenarios políticos, educativos, culturales, económicos y sociales que reconozcan modelos educativos flexibles para su atención, así como se ha priorizado una educación diferencial para las comunidades indígenas, la educación rural o las minorías raciales, entre otros grupos poblacionales que dadas sus particularidades justifican ajustes razonables y acciones afirmativas para su atención.

Por su parte, el INSOR (2006) retoma el artículo “The right of the deaf child to grow up bilingual” de Grosjean (1999) refiriéndose a que:

Todo niño Sordo, cualquiera que sea el nivel de su pérdida auditiva, debe tener derecho a crecer bilingüe. Conociendo y usando la lengua de signos y la lengua oral (en su modalidad escrita y, cuando sea posible, en su modalidad hablada) el niño alcanzará un completo desarrollo de sus capacidades cognitivas, lingüísticas y sociales. (p.2)

Esto solo es posible entenderlo desde unas dinámicas políticas de constitución del la persona y reconocimiento de sus derechos. Frente a esto la Convención sobre los derechos de personas con discapacidad (Asamblea general de las naciones unidas, 2006), específicamente en el Artículo 24, establece que el país se compromete a:

b) facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas, c) asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, Sordos o Sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.” (p.11)

Aunque la Declaración universal de los derechos lingüísticos aprobada en Barcelona en 1996 y la Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones Culturales de 2005, son documentos que inciden en la construcción del marco político nacional a favor de la comunidad sorda, la lengua de señas y del Sordo, resultan insuficientes para garantizar y suplir en la práctica todo lo necesario para su atención.

Frente a este marco normativo en Colombia surge la Ley Estatutaria 1618 de 2013 “Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los Derechos de las personas con discapacidad”. Esta Ley reglamenta una de las acciones legales con mayor compromiso hacia la población con discapacidad en el ámbito nacional y local. Atendiendo a la reglamentación de esta Ley en su artículo 11, en agosto del 2017 se expide el Decreto Reglamentario 1421, dirigido al sector educativo, donde a partir de las propuestas de ofertas pertinentes para la población con discapacidad, se define una oferta educativa para población con discapacidad auditiva, definida de la siguiente manera:

La Modalidad Bilingüe - Bicultural es aquella cuyo proceso de enseñanza y aprendizaje será en la Lengua de Señas Colombiana (LSC) - español como segunda lengua y consiste en la destinación de establecimientos educativos regulares, en los que se contarán con aulas paralelas y docentes bilingües que impartan la formación en lengua de señas, y otros apoyos tecnológicos, didácticos y lingüísticos requeridos, entre los que están los

intérpretes de Lengua de Señas Colombiana y modelos lingüísticos. Para tal efecto, las entidades podrán centralizar esta oferta educativa en uno o varios establecimientos educativos y garantizar el transporte para aquellos a quienes les implique desplazarse lejos de su lugar de residencia (Decreto 1421, 2017. art, 2.3.3.5.2.3.2. Numeral 2)

De este modo se marca en el país un precedente en la educación de las niñas, niños, jóvenes y adolescentes Sordos que permite disponer, acciones encaminadas a una formación integral, con lo cual se establecen la contratación de docentes bilingües competentes en la lengua de señas Colombia – LSC y español, pares comunicativos significativos, servicios de interpretación e implementación de ajustes razonables para atender a la población sorda. Es así, como cada entidad territorial dispone de diversas acciones para organizar su oferta educativa apuntando a la pertinencia y cumplimiento del presente decreto. Un ejemplo de ello se materializa en el acuerdo 752 de noviembre de 2019 del Consejo de Bogotá, quien dispone una serie de acciones para que las Entidades Distritales que atienden población sorda se articulen y desarrollen un trabajo intersectorial desde la primera infancia hasta la educación superior.

6.3 Lengua de Señas (LS)

Se caracteriza por ser una lengua de carácter viso- gestual y espacial que usa como canal de expresión las manos, el cuerpo, los ojos, la boca desde la corporalidad, de manera que, su canal de recepción es de tipo visual. La lengua de señas cuenta con unas características gramaticales propias que sigue los principios de las lenguas naturales.

De igual forma, el INSOR (2006) reitera que la lengua de señas es:

La primera lengua de los niños Sordos, a través de la cual tienen la posibilidad de lograr un pleno desarrollo del lenguaje, una socialización amplia y un desarrollo cognitivo adecuado. Además, permite a sus usuarios construir y representar la realidad, expresar ideas, pensamientos a partir de las interacciones que sostienen con sus pares comunicativos, adultos Sordos y oyentes competentes en dicha lengua” (p.20)

Es decir, la lengua de señas tiene el mismo estatus o valor lingüístico que cualquiera de las lenguas orales, aunque su canal visual tiene predominancia en la transmisión lingüística de la información al cerebro. Esta lengua permite desarrollar lingüísticamente y comunicativamente experiencias de interacción y conversaciones significativas de uso cotidiano y académico.

En el caso de Colombia, es la Lengua de Señas Colombiana (LSC) la lengua natural de las personas sordas que cuenta con características viso – gestuales basado en el uso de las manos, ojos, rostro, boca y cuerpo, y su canal de recepción se da desde lo visual. Es reconocida mediante la Ley 324 de 1996 como lengua propia de la comunidad sorda en este sentido permite satisfacer las necesidades comunicativas y darle significado y sentido a su pensamiento.

Es natural porque: se adquiere naturalmente, proporciona un lenguaje estructurado que favorece intercambios de calidad y facilita así el acceso a numerosas experiencias y la incorporación de conocimientos del mundo que le rodea, por tal razón: “potencia el desarrollo del pensamiento, al resolver las necesidades comunicativas y expresivas y es factor determinante de identidad de la comunidad sorda”. (Patiño, Giraldo, 2010, p.107). De modo que, su adquisición en un proceso natural, cumple con las funciones del desarrollo del lenguaje en los niños y niñas, además mientras sea de uso regular y oportuno permite el desarrollo cognoscitivo.

6.4 El español como segunda lengua para Sordos

Cuando se habla del aprendizaje de una segunda lengua (L2), se reconoce que esta no se adquiere como la primera lengua, la L2 se aprende cuando el sujeto tiene un desarrollo pleno de la facultad del lenguaje o está en su desarrollo con la exposición espontánea y de fácil acceso en su primera lengua como lo es la Lengua de Señas Colombiana, en adelante LSC (INSOR, 2009). Para la comunidad Sorda es el español escrito la segunda lengua que cuenta además con la característica de aprenderse en contextos de educación formal a través de planeación para su aprendizaje en la educación bilingüe y bicultural.

Esta es una lengua que permite dinamizar el pensamiento, potencializar el lenguaje y construir nuevos conocimientos de la lengua y la cultura. Esta lengua es un elemento indispensable para no permanecer en situaciones de desventaja y acceder a los conocimientos sociales, históricos, culturales entre otros. Sin embargo, no puede comprenderse o asumirse como una imposición que pretenda igualar o comparar los Sordos con los oyentes, sino posibilitar a través de esta lengua el acceso a información, conocimientos y saberes para la participación y desarrollo de condiciones equitativas socialmente.

El aprendizaje de esta lengua requiere una planificación detallada de situaciones didácticas intencionadas, que cuenten con un amplio input en ambientes enriquecidos para su aprendizaje. De igual manera, este aprendizaje deberá brindar las herramientas necesarias para desenvolverse en interacciones comunicativas cotidianas que trasciendan en aula de clase.

Del mismo modo, Svartholm (1994) hace referencia a que la forma escrita de la lengua es perceptible en su totalidad por el niño a través de la visión, asegurando previamente la adquisición de la primera lengua (lengua de señas). Para ello el profesor de Sordos tiene la

responsabilidad de enriquecer la lengua en el input o aporte lingüístico, con el objetivo de aproximar al niño a diversos textos, desarrollar experiencias significativas y enriquecedoras con el input escrito que encuentra a su alrededor, esto implica el aprovechamiento de todos los recursos que encontramos en el espacio interior o exterior del aula de clases como lo son: vallas publicitarias, etiquetas de alimentos, formularios, periódico, redes sociales, páginas web, entre otros.

Esto debe hacerse con sentido, planeación, reconocimiento del contexto del estudiante y con significado para los niños Sordos, esto significa que los textos estén al alcance del niño, de sus experiencias cotidianas y con un propósito comunicativo y académico. El español escrito como segunda lengua requiere experimentación, un contexto y un desarrollo de aprendizajes significativos para que esta sea entendida por el niño y de esta forma sea utilizada como fuente e insumo para el aprendizaje.

6.5 La evaluación por competencias

La evaluación de competencias de los estudiantes Sordos surge de la necesidad de conocer y valorar los desarrollos del estudiante como un ser integral identificando las distintas actuaciones en los contextos sociales, culturales y/ académicos en los que se ve expuesto. Esto significa que no solo se reconocen los desarrollos lingüísticos de la lengua sino los desarrollos cognoscitivos y comunicativos de interacción con el otro interlocutor de la lengua.

Como lo afirma INSOR, (2012) “la evaluación se centra en los desarrollos alcanzados, no en los contenidos acumulados.” (p.12), por ende, no se trata únicamente de diligenciar formatos o hacer lista de chequeos que den cuenta del contenido que sabe o no el estudiante, reconocer las competencias del estudiante es observar, sistematizar y analizar el saber, saber

hacer, saber ser, habilidades y capacidades dentro del proceso educativo, y usarlo para autoanalizar las metodologías y procesos de evaluación en la enseñanza del español escrito como segunda lengua.

Esto aplica a todos los estudiantes, sin embargo, en la educación para Sordos: “evaluar implica una mirada mucho más exhaustiva, en tanto es necesario comprender las actuaciones y desempeños de los estudiantes, teniendo presente la historia educativa, sociolingüística y familiar tan particular y diversa frente a lo que tradicionalmente ha asumido la escuela.” (p.14) Esto es, tener consciencia de acciones llevadas a cabo en su entorno familiar en el que, en la mayoría de casos, no se comparte una lengua en común por lo que los procesos de socialización primaria y la adquisición de una primera lengua se hace de manera tardía. Lo que es natural para la comunidad oyente, como lo es la consolidación de la lengua y el lenguaje al llegar a los entornos educativos, se convierte en una historia de suerte para las niñas y los niños Sordos, pues no a todas y todos se les ha ofrecido las oportunidades necesarias y entornos enriquecidos para su desarrollo pleno.

Estas condiciones entre muchas otras, hacen que la escuela se convierta en un escenario posibilitador donde se construyen y promueven experiencias de socialización, interacciones significativas, desarrollo pleno del lenguaje, adquisición natural de su primera lengua, aprendizaje del español escrito como segunda lengua, así como también la construcción de identidad como miembro de una comunidad minoritaria que comparte una serie de experiencias y vivencias dentro de la comunidad sorda.

En tal sentido es necesario pensar cómo evaluar las competencias de los estudiantes Sordos, de modo que se dimensionen e involucren: “contextos, situaciones, actividades o tareas

que orienten hacia desempeños significativos. Para valorar competencias es necesario formar en competencias.” (p.15) Por ello, evaluar las competencias en la segunda lengua implica proponer espacios y contextos donde el estudiante Sordo pueda poner en práctica los conocimientos, habilidades, destrezas con la lengua meta en uso, es por ello que la práctica evaluativa no puede estar desligada de la práctica pedagógica, es necesario propiciar todos los escenarios suficientes y contar con herramientas que permitan que los aprendizajes sean contextualizados y atiendan a las necesidades de los estudiantes en su contexto real.

Para ello, el INSOR (2012), con el documento *Proceso de evaluación de competencias a estudiantes Sordos: Una experiencia desde el PEBBI. Documento N° 8*, propone:

... tres momentos particulares para la evaluación de competencias básicas en los estudiantes Sordos, como son: **la evaluación de entrada** cuyo propósito es determinar el estado de ingreso a nivel lingüístico, educativo, social, familiar y personal para a partir de allí definir los propósitos de formación en el marco de la educación bilingüe y bicultural a corto, mediano y largo plazo. **La evaluación de proceso**, a partir de la cual se establecen los pasos que se dan para el máximo desarrollo de los desempeños del estudiante y las acciones de fortalecimiento que se requieran para potenciar sus logros y resolver posibles dificultades en dicho camino. Por último, **la evaluación final** la cual tiene como fin identificar el estado de corte o de egreso del estudiante Sordo luego de cursado un determinado proceso en el contexto educativo. (p.15)

Para el desarrollo de estos tres momentos, a la hora de evaluar las competencias de los estudiantes Sordos, son necesario contextos ricos, múltiples, amplios y plurales donde se

posibilite actuar sobre él y apreciar en dichos escenarios a los estudiantes frente: “a las construcciones simbólicas, estéticas, lingüísticas o académicas que logren a través de los conocimientos adquiridos.” (INSOR, 2012, p.88). De modo que, reconocer al estudiante como un ser integral implica abordar de manera singular los avances del proceso educativo. Ahora bien, es importante preguntarse qué debe pasar en el proceso de evaluación de la segunda lengua y qué se debe priorizar en el diseño de situaciones de evaluación que permitan evidenciar esos saberes, construcciones y conocimientos aprendidos por el estudiante expuesto a una serie de condiciones pertinentes y óptimas para aprender la segunda lengua.

De manera articulada y como agentes indispensables en los escenarios de evaluación de las competencias de los estudiantes Sordos, se hace necesaria la presencia de adultos Sordos como modelos de lengua y cultura dentro de la comunidad, es decir que la participación activa en la planeación, implementación y seguimiento de los procesos de evaluación de la figura del modelo lingüístico o docente Sordo permitirá viabilizar de manera potencial las actuaciones de los estudiantes y la observación del docente.

Con relación a lo anterior, esto Skliar (1988) hace referencia a la influencia de los ambientes comunicativos en los desarrollos cognitivos en los niños Sordos, afirma que un mismo contexto o situación de evaluación podrá arrojar observaciones distintas en las competencias, habilidad y capacidades comunicativas, lingüísticas y cognitivas cuando se encuentra la presencia o no de un observador Sordo.

6.6 Evaluación de la segunda lengua

Gabilondo (2020) menciona que “la evaluación no es un fin en sí misma, ha de ser una valoración, una puesta en valor, un hacer valer. Y su objetivo ha de ser crear condiciones para mejorar y señalar cómo hacerlo.” En ese sentido, la evaluación de la lengua no se centra netamente en el avance del estudiante frente a las competencias a desarrollar, sino que permite al docente un ejercicio de autoevaluación de la práctica educativa y una reflexión sobre las condiciones que posibilita en los diferentes escenarios para rescatar, identificar y valorar el proceso pedagógico en el que esta interactuando constantemente con el estudiante. En la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas la evaluación se convierte en un acto indiscutible del proceso por su valor formativo y su necesidad en la práctica.

El docente se encuentra de manera consciente o inconsciente evaluando todo el tiempo, sin embargo, las situaciones de evaluación intencionadas requieren de un proceso de planeación y diseño riguroso, que dé cuenta de la pertinencia mediante el reconocimiento de las necesidades, características y particularidad del estudiante Sordo expuesto a la segunda lengua. Por su parte el INSOR propone la evaluación como un proceso, ya que:

... se caracteriza por la constancia o cotidianidad con la que se valora los desempeños de los estudiantes. En este sentido, no es suficiente elaborar y aplicar únicamente pruebas (escritas o en lengua de señas) al final de cada periodo académico, con la expectativa que estos resultados den cuenta de las construcciones o adquisiciones alcanzadas por los estudiantes. (INSOR, 2012, p.39)

De manera adicional se menciona que:

En educación básica primaria las evaluaciones en lengua escrita se implementan para valorar los desempeños del estudiante frente a la lengua castellana y sus diferentes usos en el contexto escolar, mas no para constatar la apropiación de conocimientos disciplinares y socioculturales. (INSOR, 2006, p 51)

Igualmente, este proceso debe dar cuenta del hacer, saber y ser del estudiante frente a situaciones comunicativas de su contexto. Los avances, alcances, metas trazadas en el aprendizaje de la L2 impactarán de manera positiva o negativa en el acceso a los demás objetos de aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento necesarios para su construcción como ciudadano activo dentro y fuera de la comunidad escolar.

Estas consideraciones y reflexiones en torno a la evaluación de una segunda lengua, concuerdan con Bachman (2000) quien enuncia asuntos que van a preocupar y a estudiarse en el campo de la evaluación de la lengua en el siglo XXI, y que llevan a señalar que la evaluación de la lengua se convertirá en una profesión, lo cual implica la formación de evaluadores y la definición de estándares de práctica. Los avances investigativos frente al proceso de evaluación la posicionan como un proceso complejo, que cada vez toma mayor protagonismo y atención desde todos los puntos de vista.

Bordón (2008) reconoce el compromiso y responsabilidad de los agentes educativos que intervienen en el proceso de evaluación de segunda lengua y menciona:

Un examen de lengua no es ético si no hay una concepción de la lengua, un examen no es ético si no mide lo que se supone que pretende medir, un examen no es ético si sus resultados no son consistentes. De ahí que tal vez el reto que la evaluación de la lengua

tiene por delante sea el de elaborar exámenes, o tal vez otros procedimientos alternativos, cuyo objetivo sea el de ser justos. (p.22)

Todo ello, tiene implicaciones profundas, pues evaluar la segunda lengua de los estudiantes Sordos requiere del diseño de procedimiento alternativos que visibilicen y vehiculicen sus procesos de aprendizaje de la L2 a través de la L1. Además de hacer un llamado al desarrollo de reflexiones y acciones que conduzcan a cambios estructurales en el cómo evaluar, qué evaluar y para qué evaluar. Frente a esto Reyes afirma: “La dificultad principal para que un cambio en evaluación de lenguas se llegue a producir, no reside únicamente en los métodos y las técnicas empleadas por los profesores sino también en las concepciones que albergan y proyectan sobre sus evaluaciones” (2014, p. 13).

La evaluación en el campo de las segundas lenguas se puede desarrollar a través de distintos procedimientos, objetivos o/y características. Neira (2000) propone cinco interrogantes, cuya respuesta considera una variedad de aspectos en la evaluación (Tabla 1):

Tabla 1. Interrogantes que determinan el tipo de evaluación (Neira, 2000)

| | |
|--------------------------|---|
| ¿Qué se evalúa? | ¿El proceso? ¿Los resultados? |
| ¿Quién evalúa? | ¿El profesor? ¿Los otros estudiantes? ¿Los propios estudiantes? |
| ¿Cómo se evalúa? | ¿Se evalúa a través de situaciones? ¿A través de exámenes escritos? ¿Cómo se interpretarán los hallazgos encontrados? |
| ¿Cuándo se va a evaluar? | ¿Al inicio, el proceso, al final? |
| ¿Para qué se evalúa? | ¿Fortalecer el proceso de instrucción? ¿Calificar? ¿Evidenciar los objetivos alcanzados? ¿Pasar al siguiente año? |

Identificar estas cinco preguntas con sus posibles respuestas dentro de los escenarios educativos de enseñanza – aprendizaje de segunda lengua en los discursos y/o prácticas de los docentes, nos puede dar una perspectiva o croquis sobre determinado(s) tipo(s) de evaluación al momento de enseñar a sus estudiantes, y es preciso ajustarlas al contexto educativo de los estudiantes Sordos. Estas perspectivas pueden estar determinadas por los objetivos que tiene el docente en la evaluación (formativa- sumativa), los procedimientos implementados (cualitativo – cuantitativo), como también por los agentes que participan en dicho proceso (coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación) y/o las características que se le atribuyen a la evaluación (tradicional, auténtica).

No es nuestra intención ahondar en cada uno de estos tipos de evaluación, nuestro interés se centra en la evaluación auténtica en el campo de la segunda lengua comprendida como la “creación de situaciones en las que los aprendizajes de los alumnos de español como lengua extranjera puedan ser identificados como significativos y funcionales” (Reyes 2014.p12).

La evaluación auténtica presenta la posibilidad de evaluar las competencias y naturaleza estratégica que la sustenta (Monereo, 2009 citado por Reyes 2014) basándose en la concepción comunicativa de la lengua. Es decir, que el contexto de enseñanza de segunda lengua para estudiantes sordos se articula con métodos comunicativos, siendo coherente con el diseño de situaciones de evaluación que atienden a los planteamientos de la evaluación auténtica.

Estudios como el de Monereo (2009) mencionan un efecto reactivo que tiene la evaluación. Afirma que, las evaluaciones auténticas obtienen resultados más significativos y animan a reflexiones de la práctica con aspectos y características similares a la evaluación empleada.

La evaluación auténtica por competencias de la segunda lengua le da un valor significativo a la aplicación de las habilidades y desempeños en contextos de vida real. Esta debe permitirle al estudiante demostrar los logros obtenidos, resolución de situaciones e interacciones significativas de forma individual y colectiva en el contexto de la segunda lengua.

En esta misma línea, Reyes (2014) también propone cuatro características fundamentales de la evaluación auténtica de competencias en el campo del español como lengua extranjera y segunda lengua, la primera hace referencia al **realismo**, este da cuenta de la relación que existe entre la tarea o situación a evaluar y su alto grado de similitud con la vida real o cotidiana del estudiante, pues esto le permite al estudiante desenvolverse con mayor confianza y al docente evaluador le permite identificar los avances del estudiante, así como de sus necesidades, fortalezas y oportunidades de mejora para orientar los aprendizajes presentes y futuros

La segunda es la **relevancia**, que hace referencia a la utilización de la tarea o habilidad de manera inmediata, en sus entornos cercanos. De esta manera, se podrá evaluar lo que el estudiante comprende y le resulta útil.

La tercera característica es la **socialización** como una dimensión donde el discurso siempre está activo, es decir que las situaciones de evaluación recrean discursos colaborativos y no colaborativos, donde las interacciones cobran una importancia pues el estudiante permite reconocerse e identificarse como miembro de uno u otro grupo.

Por último, la **coherencia** se entiende como aquella que responde a los objetivos curriculares planteados por el docente, respeta la secuenciación de las actividades y niveles de la lengua y donde se tiene en cuenta el proceso de formación frente a los desempeños de cada estudiante y sus características particulares. Además de las competencias que fueron desarrolladas a partir de escenarios donde se puso en juego el uso real de la lengua meta.

Además, en el proceso de evaluación cuya esencia será la autenticidad se debe garantizar la retroalimentación oportuna, pertinente y eficiente (Díaz, 2020) pues esta se convierte en elemento que dinamiza el ejercicio de la práctica docente y le da al estudiante herramientas para que pueda reflexionar sobre las comprensiones de sus propios conocimientos, habilidades y destrezas, así como también el reconocimiento de sus producciones y comprensiones frente al uso de la segunda lengua en determinados contextos (Fernández, 2017). También se pretende que sea un ejercicio comunicativo, eficiente, positivo y orientador para los desarrollos del estudiante.

Es de resaltar la necesidad no solo de brindar al estudiante situaciones de evaluación auténtica en los desarrollos de las competencias en segunda lengua, sino también acompañarlo en su proceso desde una retroalimentación que tenga en cuenta el sujeto desde su integralidad. Es por ello, que los cuatro principios de la evaluación auténtica señalados por Reyes (2014) y el papel fundamental de la retroalimentación en la evaluación, serán el eje central para el análisis de las perspectivas de los docentes y el diseño de la *Guía para la planeación de situaciones de evaluación del español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos de educación básica primaria en el marco de la evaluación auténtica*.

6.7 Destrezas asociadas al español escrito como segunda lengua

El aprendizaje y adquisición de una lengua posibilita el desarrollo de capacidades y habilidades para actuar ante una determinada situación comunicativa, haciendo un uso significativo de elementos lingüísticos, sociales y culturales de la lengua meta. Las competencias comunicativas de la lengua hacen referencia a los componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos. (MCER, 2001)

Es así, que estos componentes se ponen en juego cuando el usuario de la lengua meta, que para este caso es el español escrito como segunda lengua, realiza distintas *actividades de la lengua o destrezas lingüísticas* que involucran la **comprensión**, la **expresión**, la **interacción** o la **mediación**. Este tipo de actividades son trabajadas con estudiantes Sordos a través de la relación de textos continuos (narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos) o textos discontinuos (mapas, cuestionarios, anuncios, imágenes, tablas, esquemas,).

Para llevar a cabo una actividad de la lengua es necesario utilizar unas competencias y estrategias, mediante textos, que le permitan poner en práctica los procesos lingüísticos necesarios que lo ubican en una situación y/o contexto comunicativo determinado.

En la didáctica del español como lengua extranjera o segunda lengua, los procesos de comprensión y producción son elementos primarios, requeridos para la interpretación de discursos escritos con el propósito de alcanzar un objetivo concreto. Por ejemplo, aprender un concepto, informarse sobre las novedades de la escuela, dar información personal. Estas acciones o escenarios se posibilitan dentro o fuera del aula de clase.

El MCER (2001) describe los procesos puntualizados anteriormente y que relacionamos con la educación de las personas Sordas a continuación:

1. Actividades y estrategias de expresión: implican la concepción, producción y codificación de un discurso. Que para el contexto de los estudiantes Sordos hace referencia a la expresión escrita del español como segunda lengua. Ejemplo de esto, puede ser la producción de textos escritos continuos o discontinuos, como un informe o un cómic.

2. Actividades y estrategias de comprensión: trabajan la recepción, decodificación, interpretación y valoración de un discurso. Por ejemplo, lecturas de textos escritos en lengua de señas, señalitura y/o transferencia de información de la lengua de señas al español o viceversa. Es importante comprender que esta actividad involucra en todo momento la primera lengua del estudiante Sordo, además de ser el docente y el modelo lingüístico los que potencian este proceso desde su primera lengua hacia la lengua meta.
3. Actividades y estrategias de interacción: hacen referencia a intercambios escritos entre al menos dos actores comunicativos. En este caso pueden ser o no ser usuarios de la primera lengua del estudiante Sordo. Ejemplo de esto podrían ser textos escritos como una charla por WhatsApp o una entrada a un foro.
4. Actividades y estrategias de mediación: Estas son posibles cuando existe la mediación comunicativa de personas que no pueden comunicarse directamente. Es decir, la traducción de textos escritos para interlocutores sordos (actividad realizada por modelos lingüísticos junto al docente bilingüe), tomar notas o hacer transferencias de textos en español a la lengua de señas o viceversa.

6.8 Competencias del evaluador de español como segunda lengua

La evaluación en el proceso enseñanza y aprendizaje es un elemento nuclear al tiempo que controvertido, y más aún cuando pretende aplicarse a estudiantes Sordos. En referencia a dicho panorama, desde las políticas educativas colombianas se han llevado a cabo grandes esfuerzos para fortalecer la calidad educativa, por medio de acciones pedagógicas, políticas y didácticas para desarrollar competencias que permitan el desenvolvimiento no sólo académico

y educativo, sino personal y social. Para evaluar el aprendizaje, es necesario adquirir, fortalecer o desarrollar la competencia evaluadora que será entendida en esta investigación como:

Conjunto de conocimientos y estrategias que pueden permitir a un evaluador afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma más habitual se le presentan durante su ejercicio profesional. Incluyendo, también, problemas de carácter emergente, es decir, aquellos que realizando un análisis prospectivo, podemos prever que tendrán una presencia más evidente en la evaluación. (Monereo, 2010, p. 8)

Es decir, el maestro de segunda lengua es un agente protagónico frente al desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias, que sabe sortear las situaciones del contexto real y aprovecharlas en los espacios de comprensión, producción, interacción y mediación del español escrito como segunda lengua. De igual manera, tiene la capacidad para evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y situar diferentes experiencias para la retroalimentación de los aprendizajes y su práctica educativa.

Evaluar la segunda lengua también implica pensar en las competencias que debería desarrollar o fortalecer el docente. Por ello aparecen preguntas como ¿Qué son las competencias evaluadoras? ¿Qué competencias debe desarrollar un buen evaluador de ELE? o ¿Cómo podemos formarnos en ellas?

Al respecto retomamos las palabras de José Moya (2007) quien define competencia como “la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para resolver de manera adecuada una tarea en un contexto definido”. (p. 35). Esto implica tener la capacidad de enfrentarse a diversas problemáticas. Como bien lo señala Reyes

Son varias las situaciones de evaluación a las que un profesor de lenguas extranjeras debe hacer frente. Por eso, el análisis de esas situaciones, junto con la revisión de las concepciones, procedimientos y sentimientos que las delimitan, permitiría aprender a reorganizar los recursos y llegar a resolver aquellos problemas más comunes a los que se enfrenta un evaluador de ELE (2014, p.44).

Es decir, se requiere que el docente desarrolle una serie de recursos y conocimientos frente al aprovechamiento de las situaciones de la vida diaria como experiencias que cobren sentido y significado a la hora de evaluar la segunda lengua de un modo holístico. Las habilidades, conocimientos, actitudes y experiencias deberían potenciar la experticia del docente en la valoración del uso de la segunda lengua del estudiante Sordo dentro o fuera del aula de clase, posibilitando, planeando e implementando tareas auténticas que permitan las interacciones comunicativas con la lengua escrita en todos los escenarios a los que el estudiante se ve enfrentado.

6.9 Necesidades de formación del profesorado en la enseñanza de la segunda lengua

La formación y cualificación del docente frente a los nuevos enfoques y métodos de enseñanza y evaluación de la segunda lengua implican la actualización continua de su práctica educativa como complemento de la praxis. Como afirma Reyes (2014) “Sin transformación en la formación del profesorado difícilmente se produce una transformación en la enseñanza” (p.84) La transformación de la formación de los profesores para Sordos en segunda lengua debe surgir a partir del reconocimiento de sus necesidades, percepciones y dinámicas contextualizadas en el aula de clase.

Esto evidencia la necesidad del docente de segunda lengua de cualificarse constantemente y tener un rol activo en las propuestas y adaptaciones del currículo, además de ello, en el campo de educación de los Sordos surge la necesidad de investigar, sistematizar y emplear diferentes estrategias que permita analizar, planear e implementar prácticas evaluativas de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

Por su parte, Tovar (2020) habla de la necesidad del maestro en formarse no solo en la educación del Sordo, sino además conocer sobre la situación de minoría de los Sordos, análisis de los discursos, adquisición de segundas lenguas, la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua, así como también conocer a profundidad la lengua de señas y el español como segunda lengua, lo que supone dominar la estructura lingüística, sociolingüística y pragmática, de ambas lenguas. Fundamentos que le servirán para el diseño de sus propias propuestas y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua y adecuarlas a las necesidades de los estudiantes.

Esto, enfocado en el campo de la evaluación de las competencias implica reconocer, analizar y valorar los desarrollos lingüísticos y comunicativos de los estudiantes en diferentes contextos o situaciones (INSOR, 2012). La información que se obtiene a través de este ejercicio de evaluación le permite al docente tomar decisiones frente a la práctica pedagógica, valorar los aprendizajes, procedimientos y seguimiento de las metas de formación propuestas.

Cuando hablamos de la población sorda este ejercicio de observación de desempeños de aprendizaje conlleva un proceso de preparación, formación, experiencia y conocimiento del estudiante Sordo, su cultura y comunidad para identificar, reconstruir y analizar los hallazgos dentro de este proceso. De igual manera, esto implica no solo la experiencia del maestro en el desarrollo de situaciones de evaluación, sino la cualificación continua, investigación,

sistematización de su práctica educativa que permita responder a la heterogeneidad del aula. En este sentido, la guía que se plantea parte de sus necesidades y percepciones en el campo de la evaluación de segundas lenguas y se convierte en un aporte a su formación continua y a la reflexión sobre su práctica pedagógica.

7. Marco normativo

A continuación, se presentan los referentes normativos en el ámbito nacional e internacional, relevantes frente al reconocimiento y equiparación de derechos de las personas sordas en nuestro país; esto como un punto de partida para pensar en las acciones que cubren el marco político y recaen en la atención pertinente y oportuna de la población sorda en el campo educativo.

Uno de los antecedentes más importantes en el marco normativo internacional se presenta en el año 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de la cual Colombia hace parte con la aprobación de la ley 1346 del 2009. Este compromiso adquirido por el país, se materializa en el diseño de políticas públicas, programas y demás herramientas estatales, que aportan a la garantía de derechos de las personas con discapacidad, así como también en la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de su vida, como la educación, la salud y oportunidades laborales, entre otros.

Sobre el tema de educación, en particular, esta convención en el Art. 24 literal 3 afirma que:

Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas: (...) b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, Sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

Por otro lado, en el marco nacional, Colombia cuenta con una amplia normativa que hace referencia a la atención de la población con discapacidad, desarrollando una serie de acciones afirmativas para equipar las oportunidades de la población sorda como minoría lingüística.

En la Constitución Política de 1991 el estado colombiano, reconoce la necesidad de promover derechos de igualdad, protección y atención educativa a las personas con discapacidad a través de las disposiciones dadas en los artículos 3, 13, 47, 54 y 68 donde se establecen acciones puntuales para este grupo poblacional frente a educación, salud y empleo.

De igual manera, la Ley general de educación 115 de 1994 en su Artículo 46 dispone acciones para una educación a las personas con discapacidad como parte integral del sistema educativo y contempla la necesidad de pensar en acciones educativas pensando en las necesidades y particularidades de dicha población.

Frente a las disposiciones nacionales, una de las primeras acciones afirmativas para la población sorda se da en la Ley 324 de 1996 donde se reconoce a esta población como una

minoría lingüística y, por tanto, se debe respetar, promover, enseñar y difundir la Lengua de Señas Colombiana. Así mismo, se debe garantizar el desarrollo de su primera lengua y la promoción de la segunda lengua como parte de su proceso de desarrollo integral.

En esta misma línea, en el año 2005 a través de la Ley 982 “Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y Sordociegas”, se promueve el respeto y reconocimiento de las diferencias lingüísticas y comunicativas, fomentando una educación bilingüe que responda a las necesidades y particularidades de la población sorda y Sordociega desarrollando acciones a favor del acceso, permanencia y promoción en un educación formal y no formal.

Asimismo, la Ley 1381 de 2010 dicta las normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos con tradición lingüística propia en Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes; lo que implica para la comunidad Sorda, el derecho a comunicarse y usar su primera lengua en el ámbito educativo, sanitario, jurídico, social, económico, etc.; de igual forma hacer uso del español como segunda lengua. Esto exige propiciar espacios de adquisición y fortalecimiento de la lengua de señas como primera lengua y de la enseñanza del español escrito como segunda lengua.

Por otro lado, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 establece disposiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad, en este sentido se resalta la importancia de construir propuestas y programas dirigidos a la primera infancia desde la detección, intervención y atención temprana pertinente de los niños y niñas con discapacidad.

En este mismo sentido, el Decreto 1421 del 2017 reglamenta el artículo 11 de la Ley 1618 en el marco de la educación inclusiva para la atención educativa de personas con discapacidad, desde allí se establecen las ofertas educativas pertinentes y de calidad para las personas con discapacidad. Teniendo en cuenta ello, se establece la Oferta Bilingüe Bicultural para la población con discapacidad auditiva, que tiene como fin los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por la Lengua de Señas Colombiana y el español como segunda la lengua en establecimientos educativos regulares, contando con aulas paralelas y docentes bilingües.

Por último, a través de la Ley 2049 de 2020 se crea el Consejo Nacional de Planeación Lingüística de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) con el objetivo de concertar la política pública para sordos del país objeto. La presente Ley busca crear el Consejo Nacional de Planeación Lingüística de la LSC que tendrá como función integrar y reconocer a la comunidad sorda nacional los derechos lingüísticos que le corresponden.

8. Marco metodológico

8.1 Paradigma y diseño de investigación

Díaz (2014) en su artículo “Los métodos mixtos de investigación: presupuestos generales y aportes a la evaluación educativa” plantea que la investigación se presenta como posibilidad de conocer, interpretar y transformar la realidad, por tales razones, no está aislada de los cambios vertiginosos que acontecen en el mundo que se presenta inestable, complejo y diverso. A partir de esta premisa propone que para muchos investigadores y teóricos, los dos paradigmas tradicionales pueden quedarse cortos al momento de dar respuesta o buscar la solución a un problema o situación y se requiere de miradas más amplias y profundas para su abordaje, lo que implica ampliar la mirada y aprovechar las bondades de ambos paradigmas a través de los métodos mixtos de investigación.

Por ello, y de acuerdo con los objetivos propuestos, el desarrollo de esta investigación se enmarca en los Métodos Mixtos de Investigación siendo este un paradigma que permite articular y aprovechar las características de los dos enfoques cualitativo y cuantitativo, puesto que, como lo expresa Pablo Páramo (2013): “Para el investigador es importante reconocer que las técnicas cualitativas y cuantitativas pueden usarse de manera conjunta con el argumento que el uso combinado de técnicas de recolección y análisis de información aumenta su validez.” (p.39), desde allí, se permite la contribución más completa para comprender las realidades sociales y proponer dinámicas para su transformación

Los Métodos Mixtos de Investigación se fundamentan en la actualidad y son definidos desde la mezcla o combinación donde el investigador tiene la oportunidad de combinar técnicas, métodos, conceptos y el lenguaje propuesto en los métodos cuantitativos y cualitativos de

manera sistemática, organizada y coherente en un estudio simple (Onwuegbuzie & Johnson, 2004, p.17 citado por Díaz, 2014). Es así como se permite la recolección de datos de tipo cuantitativo y cualitativo para el análisis y discusión conjunta con el fin de lograr una comprensión del fenómeno que se encuentra bajo estudio.

Se encuentran diversas definiciones acerca del paradigma mixto, no obstante, como lo expresa Díaz (2014), debemos partir de tres presupuestos fundamentales:

En primer lugar, que los métodos mixtos no reemplazan de ninguna manera los paradigmas cualitativo y cuantitativo (importantes y altamente funcionales), sino que coexisten con ellos; en segundo lugar, que su propósito es conjugar y potenciar las fortalezas de los dos enfoques y atenuar sus debilidades; y en tercer lugar, que ofrecen la posibilidad de lograr una mejor comprensión del problema, más allá de lo que podría ser hallado y explicado en el marco de un solo paradigma. (p.12)

Creswell y Plano (2007) presentan una tipología de los diseños que se encuentran en el marco de los Métodos Mixtos entre ellos el de triangulación, incrustado, explicativo o exploratorio. Al considerar esta tipología y las características de la investigación a realizar frente la evaluación de los aprendizajes en la L2 de los estudiantes Sordos, el diseño que se ajusta a los objetivos a alcanzar es el *diseño exploratorio*, el cual implica dos fases que se planifican secuencialmente, donde en un primer momento se dará prioridad a la aplicación y análisis del método cualitativo, a partir de esta fase se constituye un segundo desarrollo de la parte cuantitativa (citados por Díaz, 2014). (Ver Figura 1)

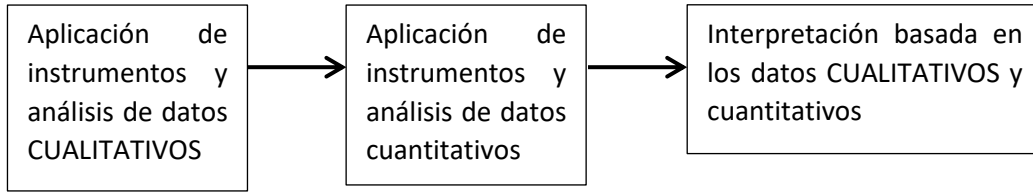


Figura 1 Interpretación diseño exploratorio (adaptada Díaz, 2014).

8.2 Fases de la investigación

Las fases que se desarrollaron en la investigación (ver Figura 2) hacen referencia a cuatro momentos, los cuales se encuentran articulados con los objetivos de la investigación y el diseño exploratorio del paradigma investigativo que se planteó anteriormente:

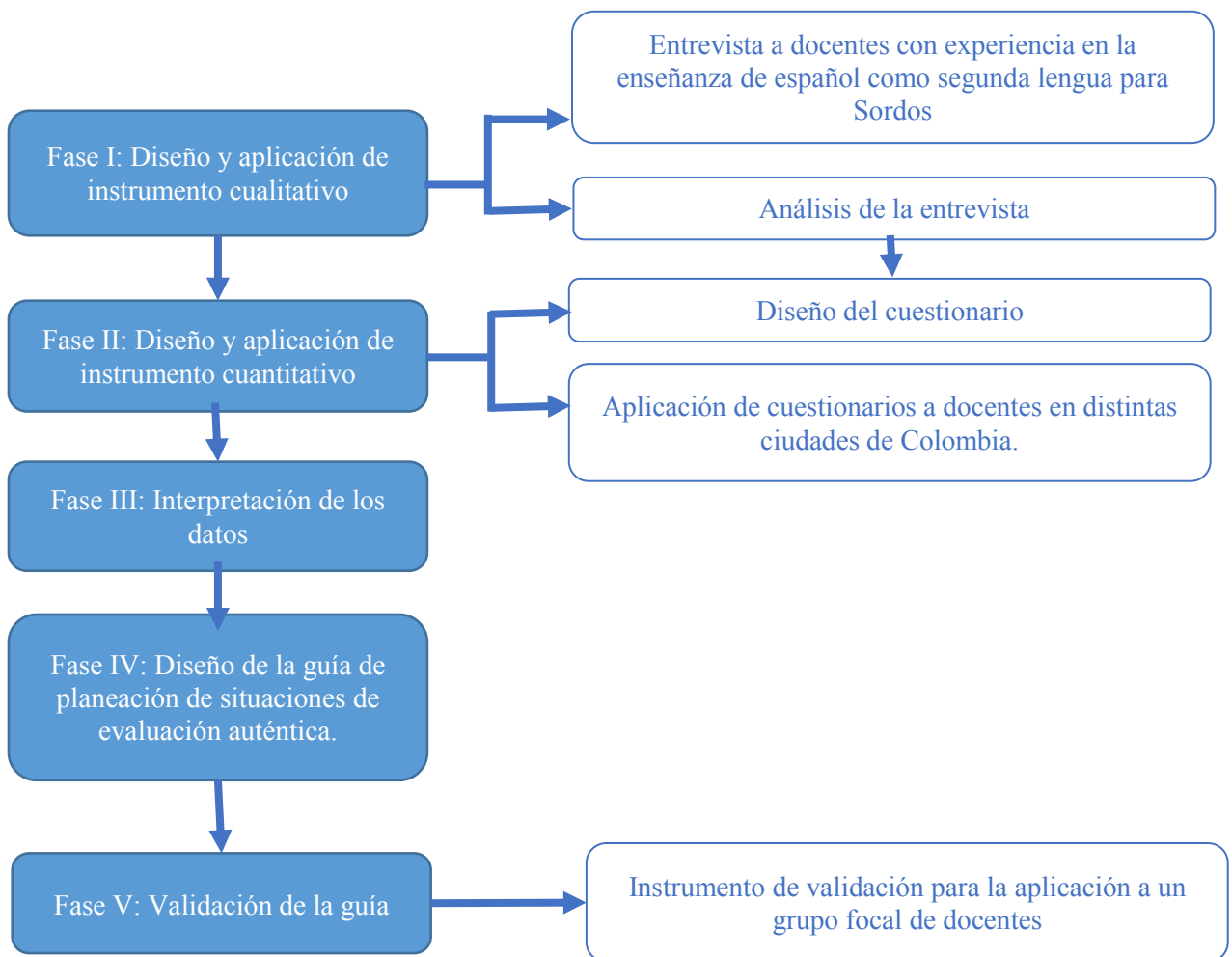


Figura 2 Fases de la investigación

8.2.1 Fase I: Diseño y aplicación del instrumento cualitativo.

En esta primera fase de investigación se diseñó una entrevista semiestructurada, la cual tuvo el propósito de explorar las necesidades de los docentes sobre el diseño e implementación de situaciones de evaluación del español escrito como segunda lengua de los estudiantes Sordos. Los resultados que arrojó esta entrevista se analizaron a través del programa MaxQDA para lo cual se establecieron categorías de análisis que permitieron establecer el insumo para el diseño del segundo instrumento de corte cuantitativo.

8.2.2 Fase II: Diseño e implementación del instrumento cuantitativo.

En la segunda fase de la investigación se diseñó un cuestionario dirigido a los docentes de estudiantes Sordos en OBBS. Este cuestionario fue aplicado en cinco ciudades de Colombia con docentes de español escrito como segunda lengua, de ofertas de atención bilingüe y bicultural para Sordos, una vez obtenidos los resultados de su aplicación se procedió al análisis estadístico a través del programa SPSS para determinar las principales necesidades y percepciones de los docentes.

8.2.3 Fase III: Interpretación de datos cualitativos y cuantitativos.

Posterior al avance de las dos fases anteriores, se realizó la interpretación final desde el análisis cuantitativo y la recolección de datos cualitativos para establecer a las necesidades y percepciones de los maestros sobre la evaluación del español escrito como segunda lengua de los estudiantes Sordos.

8.2.4 Fase IV: Diseño de la Guía

A partir de estos resultados se diseñó la *Guía para la planeación de situaciones de evaluación del español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos de educación básica primaria en el marco de la evaluación auténtica*, partiendo de la línea base de las percepciones y necesidades de los docentes. Esta guía se estructuró en tres apartados: el primero es una conceptualización sobre a la evaluación auténtica y la retroalimentación para la planeación e implementación de situaciones de evaluación de la segunda lengua; en un segundo apartado se presentan las contribuciones - recomendaciones a partir del análisis de necesidades de los docentes que participaron en la fase I y II; y por último, en un tercer momento, se plantearon unas actividades modelo de situaciones de evaluación auténticas que le permitirán al docente guiar, adaptar y crear situaciones de acuerdo con su contexto y características de los estudiantes.

8.2.5 Fase V: Validación de la guía.

En la última fase de validación de la guía diseñada participaron tres docentes de español como segunda lengua para Sordos que por su experiencia y los importantes aportes ofrecidos en la fase II (Aplicación de cuestionario) fueron seleccionados para hacer este ejercicio de revisión y validación. Para ello, se diseñó un instrumento de validación en el que registraron su concepto sobre la guía a partir de criterios como a la suficiencia, claridad, utilidad y adecuación de la guía.

8.3 Participantes

Conforme a datos del Sistema Integrado de Matrícula SIMAT con corte a mayo 2020, dentro del sistema educativo formal se registra una matrícula de 9.123 estudiantes Sordos en

3.652 establecimientos educativos (EE). Adicionalmente, se observa que el 50% de la matrícula de estudiantes Sordos se concentra en el 11,6% de los Establecimientos Educativos; sin embargo, el 60,2% de los EE registran solo 1 estudiante Sordo matriculado.

La matrícula de estudiantes Sordos registrada en las ciudades de Bucaramanga, Cúcuta, Villavicencio, Ibagué, Cartagena, Barranquilla y Neiva, focalizadas para esta investigación según el SIMAT (corte mayo 2020) es de 1.100 estudiantes Sordos, que representa el 12,6% de la matrícula total de estudiantes Sordos registrada en el territorio nacional y representando el 25,2 % de la población que se encuentra centralizada.

Teniendo en cuenta los datos sobre la población sorda centralizada de las Instituciones Educativas de las ciudades focalizadas, para la primera fase se aplicó una entrevista a 3 docentes, seleccionados por certificar una experiencia superior a 5 años en la materia y tener un uso proficiente en LSC (autopercepción) y experiencia en OBBS. En la segunda fase esta investigación contó con la participación de 19 docentes para Sordos que actualmente se desempeñan como docentes de español como segunda lengua en los grados de primaria en las I.E de las siete ciudades focalizadas. La Tabla 2 muestra los docentes que participaron en cada fase.

Tabla 2. Muestra de docentes que participaron en las fases de identificación de necesidades

| Fase | Recolección de datos | Número de docentes L2 |
|---------|----------------------|-----------------------|
| Fase I | Entrevista | 3 |
| Fase II | Encuesta | 19 |
| Total | | 22 |

Para la última fase, fueron invitados 3 docentes de los que participaron en la fase II. Estos fueron escogidos por su conocimiento sobre la planeación y desarrollo de situaciones de evaluación reales, relevantes y coherentes, dadas las respuestas ofrecidas en la encuesta diligenciada en esta fase. Estos docentes evaluaron y registraron sus observaciones en el formato correspondiente a la validación.

8.3.1 Características de la población fase I.

En la primera fase de la investigación, se contó con la participación de tres maestras de español escrito como segunda lengua para Sordos que cuentan con experiencia superior a 5 años trabajando con esta población en la enseñanza de la L2 en OBBS en diferentes ciudades del país. Frente a la formación académica las tres docentes son licenciadas en humanidades y lengua castellana, con posgrado en educación y gestión educativa, una de ellas se encontraba cursando un posgrado de español como lengua extranjera y segunda lengua. Todas afirmaron tener buenas competencias en la Lengua de Señas Colombia –LSC para el desarrollo de sus espacios educativos de enseñanza de la L2.

8.3.2 Características de la población de la segunda fase II.

La Tabla 3 muestra las características de la población que participó en la aplicación de la encuesta, en total participaron 19 docentes de 7 ciudades focalizadas que cuentan con una Oferta de Atención Bilingüe y Bicultural para Sordos – OBBS.

Tabla 3. Características de la muestra

| Comunidad | |
|----------------------------------|---------------|
| Sordo | oyente |
| 15,8% | 84,2% |
| Proficiencia de la lengua | |

| Ninguna | Regular | Buena |
|---------------------------|----------------|--------------|
| 0,0% | 26,3% | 73,7% |
| Aprendizaje de LSC | | |
| Comunidad | Cursos | INSOR |
| 31,6% | 63,2% | 5,3% |

Las características de la población participante evidencia que, de los 19 docentes que respondieron la encuesta un 15,8 % son docentes Sordos y el 84,2 son docentes oyentes, esto equivale a 3 docentes Sordos y 16 oyentes respectivamente. De estos profesores ninguno refirió tener un dominio o proficiencia de la Lengua de Señas Colombiana en un nivel bajo, un 73,7% dijo tener una proficiencia buena en la LSC y el 26,3% manifestó tener un nivel regular en el dominio de la LSC.

Es de considerar que este dominio o proficiencia de competencias en LSC se hace autoevaluativa por cada participante, ya que actualmente no se cuenta con evaluaciones oficiales que registren las competencias de la LSC en Colombia. Si bien, las asociaciones para Sordos del país realizan cursos de LSC y/o expiden certificados de participación en estos. Actualmente no son considerados como un certificado oficial de dominio de la lengua en contexto académico, además de no ser, en muchas ocasiones, un prerrequisito para la contratación en el sector educativo público. De igual forma, la mayoría de los participantes (63.2%) dicen haber aprendido esta lengua a través de cursos con las Asociaciones para Sordos o en la Universidad, seguido de ello los participantes manifestaron haber aprendido la lengua en el contacto con la comunidad sorda (31.6%) y un porcentaje de 5,3% afirma haberla aprendido a través del Instituto Nacional para Sordos.

En relación con las ciudades representadas en la muestra, la tabla 4 evidencia el número de docentes participantes por cada ciudad:

Tabla 4. Participantes de la investigación por ciudades .

| Ciudad | N° de participantes |
|---------------|----------------------------|
| Ibagué | 3 |
| Cúcuta | 3 |
| Cartagena | 4 |
| Barranquilla | 2 |
| Bucaramanga | 2 |
| Villavicencio | 1 |
| Neiva | 4 |
| Total | 19 |

En lo que corresponde al nivel de formación (Tabla 5) se observa que en su mayoría (52,6%) cuentan con título de maestría, el 31,6 % ha realizados estudios en el nivel de especialización y el 15,8 % tiene estudio de pregrado. Por otro lado, los docentes en su mayoría (78,9 %) imparten todas las asignaturas en los grados de primaria incluyendo español como segunda lengua, únicamente el 10,5 % de los docentes imparte lengua escrita como única asignatura en primaria.

Tabla 5. Nivel de formación y rol institucional.

| Nivel de formación | | |
|---|-----------------|------------------|
| Profesional | Especialización | Maestría |
| 15,8 % | 31,6% | 52,6% |
| Asignaturas a Cargo: | | |
| Todas las asignaturas | Lengua escrita | Apoyo pedagógico |
| 78,9% | 10,5% | 10,5% |
| Grado en el que imparte la asignatura: | | |
| Preescolar | 1° A 3° | 4° A 5° |
| 10,5% | 47,4% | 42,1% |

De otra parte, en relación con los años de experiencia laboral en educación de Sordos, el 57,9 % de los docentes dice contar con más 10 años de experiencia en educación para

Sordos y solo el 21,1 %, que equivale a 4 informantes, dice tener una experiencia entre 0 a 3 años en este campo de acción. (ver Tabla 6)

Tabla 6. Tiempo de experiencia de los docentes

| Tiempo de experiencia de en educación para Sordos | | |
|--|----------|----------------|
| 0-3 años | 6-9 años | más de 10 años |
| 21,1% | 21,1% | 57,9% |

8.3.2.1 Características del trabajo en aula.

Las características del trabajo en aula, hacen referencia a la organización del espacio institucional donde el docente de primaria posibilita las experiencias de aprendizaje por cada nivel escolar. Frente a ello se encontramos dos formas de agrupación, la primera hace referencia a *aulas paralelas*, son espacios exclusivos para estudiantes Sordos por cada grado escolar. En este tipo de organización los docentes encuestados respondieron que el 63,2 % contaba con este espacio educativo de primaria. La segunda, son las aulas multigradales que se caracterizan por ser espacios físicos y curriculares que cuentan con dos o más grados escolares dentro de un salón de clases. De los docentes encuestados el 36,6 % respondieron contar con este tipo de organización. Así mismo dentro de estos espacios la mayoría de los docentes (73,7%) cuenta con acompañamiento de un modelo lingüístico (adulto Sordo) para los espacios de enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua. (ver Tabla 7)

Tabla 7. Características del aula.

| Tipo de aula | |
|---|------------------------|
| Multigradual | Paralela |
| 36,8% | 63,2% |
| Modelo lingüístico en la clase de L2 | |
| Sin Modelo Lingüístico | Con Modelo Lingüístico |
| 26,3% | 73,7% |

8.3.3 Características de la población de la fase de validación.

Posterior al diseño de la *Guía para la planeación de situaciones de evaluación del español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos de educación básica primaria en el marco de la evaluación auténtica*, se realizó la validación a través de un grupo focal conformado por 3 docentes que con anterioridad participaron en la fase II de identificación de percepciones y necesidades a través del cuestionario aplicado en el territorio nacional. Estos docentes tienen formación de pregrado en licenciatura y posgrado en educación, literatura y áreas afines. Dos de los docentes cuentan con una experiencia de 1 a 5 años en la enseñanza del español escrito como segunda lengua para Sordos, y 1 docente respondió que cuenta con 6 a 10 años de experiencia en este campo. Los docentes que participaron en la validación del documento son de las ciudades de Cartagena y Bucaramanga.

8.4. Instrumentos de recolección

Para dar cumplimiento de cada uno de los propósitos en las fases de investigación y objetivos específicos dispuestos se implementaron tres instrumentos: el primero para la recolección y análisis de los datos cualitativos, el segundo para la recolección y análisis de los

datos cuantitativos y el último un instrumento de validación de *Guía para la planeación de situaciones de evaluación del español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos de educación básica primaria en el marco de la evaluación auténtica* 8.4.1 *Entrevista*.

El primer instrumento para la recolección de datos fue una entrevista semiestructurada (Anexo 1), que contó con 6 bloques de trabajo. Este instrumento fue desarrollado para identificar información preliminar sobre las percepciones que tenían los docentes frente a las situaciones de evaluación y establecer sus necesidades. Neira (2000) propone que para identificar el tipo o tipos de evaluación que se pueden implementar en la práctica de los docentes se deben tener en cuenta ¿Qué se evalúa?, ¿Quién evalúa?, ¿Cómo se evalúa?, ¿Cuándo se va a evaluar? y ¿Para qué se evalúa? Atendiendo a esta primera categorización se diseñaron seis bloques que de manera indirecta permitieron indagar las percepciones de los docentes.

En la Tabla 8 se esquematiza cada uno de los bloques trabajados en el guion de la entrevista:

Tabla 8. Guion de la entrevista semiestructurada aplicada a 3 docentes de EL2.

| Número | Bloque | Objetivo | Preguntas |
|---------------|--|---|--|
| 1 | Contextualización de la entrevista | Generar el ambiente propicio para la entrevista. Explicar el objetivo de la entrevista. | |
| 2 | Información sobre su experiencia profesional y académica en el campo de L2 para Sordos | Caracterizar al participante en relación con su formación y experiencia en el campo de la segunda lengua para estudiantes Sordos. | ¿Cómo ha sido su experiencia en la enseñanza del español como segunda lengua para los estudiantes Sordos? ¿Qué estrategias utiliza para la enseñanza de la L2 a los estudiantes Sordos? |

| | | | |
|---|---|--|---|
| 3 | Información sobre su experiencia y percepciones frente a la evaluación del español como segunda lengua para los estudiantes Sordos | Obtener información sobre las ideas y percepciones del docente frente a la evaluación de segunda lengua de los estudiantes Sordos. | <p>¿Qué estrategias usa para evaluar los desempeños de la L2 de los estudiantes Sordos?</p> <p>¿Cuál cree que son los factores que se deben tener en cuenta para evaluar los desempeños de una segunda lengua?</p> |
| 4 | Información sobre las características, fortalezas, oportunidades de mejora y necesidades a la hora de evaluar una segunda lengua a población sorda. | Obtener información sobre las características, fortalezas y oportunidades de mejora para evaluar la segunda lengua. | <p>¿Cuáles son las características que hacen parte del proceso de evaluación de los desempeños de la L2?</p> <p>¿Cuáles cree que son las fortalezas y oportunidades de mejora de esas prácticas de evaluación que usted desarrolla?</p> <p>Frente a estas oportunidades de mejora ¿Qué le dificulta el establecimiento de cambios para evaluar los desempeños de la L2?</p> |
| 5 | Uso de instrumentos a la hora de evaluar los aprendizajes | Obtener información frente a qué instrumentos usa la maestra a la hora de evaluar la segunda lengua de los estudiantes | ¿Usa algún instrumento para evaluar los desempeños de la L2 de los estudiantes Sordos? |
| 6 | Reflexiones finales sobre la evaluación | Reflexiones y aportes finales a la entrevista. | ¿Cuál cree que son las necesidades del docente en materia de evaluación para garantizar buenas prácticas de evaluación de la L2? |

La aplicación de este instrumento se hizo de manera presencial con las entrevistadas, se dispuso de un espacio aislado del ruido y las entrevistas fueron registradas con una grabadora de audio para posteriormente transcribirse y analizar los datos a través del programa MxQDA. El tiempo promedio de cada entrevista fue de 45 a 80 minutos.

8.4.2 Cuestionario.

El segundo instrumento, para la recolección de datos cuantitativos, fue un cuestionario (Anexo 2) que, a la luz de diseño metodológico seleccionado, fue diseñado a partir de los resultados obtenidos con la aplicación del primer instrumento. En este sentido, la entrevista posibilitó la identificación de percepciones iniciales, en un alcance exploratorio, para luego precisar las preguntas a formular en el cuestionario.

El cuestionario tuvo como objetivo identificar las necesidades y percepciones de los docentes que se encuentran en el territorio nacional y que hacen parte de OBBS, frente a la planeación e implementación de situaciones de evaluación. Este instrumento contó con tres apartados, el primero de ellos con preguntas para caracterizar a los docentes que participarían en la muestra; el segundo con ítems relacionados con las características del trabajo en el aula.

El tercer apartado integra preguntas para caracterizar la evaluación de desempeños de los aprendizajes de los estudiantes Sordos en el español como segunda lengua. Este conto con 43 ítems correspondientes a las dimensiones de la evaluación auténticas: realismo, relevancia, socialización, coherencia, y 5 ítems más asociados a la retroalimentación, que fueron evaluados en una escala de Likert (de 1 “siempre” a 5 “nunca”). Además, se agregó una pregunta abierta relacionada con las necesidades puntuales que tienen los docentes frente a la evaluación de la segunda lengua de los estudiantes Sordos.

Es de resaltar que algunos ítems para el cuestionario y el análisis fueron propuestos o adaptados desde tres fuentes: Análisis de datos recogidos en la primera fase de entrevistas a docentes de L2 de estudiantes Sordos; el instrumento producto de la investigación de Reyes (2014) “La formación del profesorado en ELE en evaluación auténtica de competencias” y el instrumento de la investigación adelantada por Díaz (2020) en el Instituto Caro y cuervo sobre “Evaluación auténtica en ELE”.

En relación con la confiabilidad y validez de los instrumentos, un análisis de sus características psicométricas mediante el software estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS versión 2.2), permitió evidenciar un alto de nivel de confiabilidad de la escala de percepción de necesidades la cual está compuesta por 34 ítems y arrojó un $\alpha=.91$.

Posterior a la recolección de datos se realizó el análisis de la información a partir del Software estadístico SPSS que permitió explorar los datos cuantitativos, esquematizar y presentar los resultados.

8.5 Técnicas de análisis de datos

8.5.1 Análisis de la entrevista

En la fase de análisis de los datos cualitativos se utilizó el programa MaxQDA para la codificación de los datos obtenidos en las entrevistas elaboradas a las tres docentes de español escrito como segunda lengua para Sordos. A lo largo del análisis de las entrevistas y en concordancia con el guion establecido para la entrevista se organizaron 4 bloques de análisis que corresponden a: características de la evaluación, estrategias de evaluación, factores a tener en cuenta al momento de evaluar y necesidades de los docentes.

En la Tabla 9 se observan las categorías de análisis, en relación con el guion establecido:

Tabla 9. Categoría de análisis de datos cualitativos a partir de la entrevista.

| Bloque | Categoría |
|--|---|
| Ideas y percepciones frente a la evaluación de la segunda lengua | Características de la evaluación |
| Fortalezas y oportunidades de mejora frente a la evaluación de la L2 | Factores a tener en cuenta a la hora de evaluar |
| Instrumentos y estrategias para evaluar la segunda lengua | Estrategias e instrumentos |
| Necesidades del docente para evaluar una segunda lengua | Necesidades |

Una vez hecha la transcripción de las entrevistas, se procedió a su análisis con ayuda del software MaxQDA, a partir de estas categorías establecidas *a priori* y de subcategorías asociadas. No obstante, durante el proceso surgieron otras subcategorías de acuerdo con la información recogida.

En la Tabla 10 se muestra las categorías y subcategorías que se generaron a partir de la sistematización y análisis de los datos cualitativos. Estos sirvieron de base para el diseño del cuestionario que se implementó en el territorio nacional en la segunda fase.

Tabla 10. Categorías y subcategorías a partir del análisis cualitativo.

| Categoría | Subcategoría 1 | Subcategoría 2 |
|---|-----------------------|----------------------------------|
| Características de la evaluación | Objetivo | Sumativa |
| | | Formativa |
| | Agentes | Coevaluación |
| | | Heteroevaluación |
| | | Autoevaluación |
| | Características | Coherencia |
| | | Socialización |
| | | Relevancia |
| | | Realismo |
| | | Transversalidad |
| | | Retroalimentación |
| | | Significativa |
| | Instrumentos | Instrumentos |
| Factores a tener en cuenta | | Primera lengua |
| | | Acercamiento a la segunda lengua |
| | | Características del estudiante |
| | | Escolaridad |
| | | Contexto cultural |
| | | Práctica docente |
| Necesidades | | Formación |
| | | Conocer al estudiante |
| | | Conocer la lengua de señas |
| | | Materiales didácticos |
| | | Herramientas |
| | | Gestión administrativa |
| | | Comunidad sorda |
| | | Investigación |

8.5.2 Análisis del cuestionario

Con el objetivo de identificar las percepciones y necesidades de los docentes frente al diseño de situaciones de evaluación en enseñanza del español escrito como segunda lengua de

estudiantes Sordos en básica primaria a nivel nacional, se construyó una encuesta con base a los aspectos explorados en la primera fase de análisis.

La encuesta construida¹ contó con tres apartados, el primero hace referencia a la caracterización de los docentes e incluyó información relacionada con formación, proficiencia de la Lengua de Señas Colombiana – LSC, rol institucional, ciudad donde labora y años de experiencia en la educación para Sordos. El segundo, indagó por las características del trabajo en aula incluyendo modalidad de atención (aula paralela, aula multigradual) y si cuenta con acompañamiento de modelo lingüístico en el espacio de español escrito como segunda lengua.

El último apartado presenta las características asociadas al diseño de situaciones para evaluar los desempeños en los aprendizajes de segunda lengua de los estudiantes Sordos. Este contó con una escala de 34 ítems asociados a las dimensiones de evaluación auténtica: coherencia, *socialización*, *relevancia*, *realismo*, *retroalimentación*, además de dos categorías adicionales que los docentes identificaron como la *transversalidad* del currículo en la evaluación y el diseño de *entornos significativos*. Adicional a ello se formuló una pregunta abierta que permitió recoger las necesidades sentidas por los docentes sobre el diseño de situaciones de evaluación de segunda lengua a estudiantes Sordos.

8.5.3 Instrumento de validación

Para la fase de validación de la “*Guía para la planeación de situaciones de evaluación del español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos de educación básica primaria en el marco de la evaluación auténtica*” se utilizó una rúbrica para la valoración del documento.

¹ Instrumento adaptado *Guías para la autenticación de pruebas de evaluación de ELE*, Reyes 2014 y del análisis exploratorio de la primera fase de la investigación.

La rúbrica fue adaptada de la investigación de Díaz (2017) e incluyó dos apartados correspondientes a la caracterización de los docentes, y la escala de valoración en la que los docentes podían registrar su opinión sobre cada uno de los apartados de la guía (Fundamentación y muestras de las situaciones de evaluación). La escala se estructuró en cuatro criterios de análisis: suficiencia, claridad, utilidad y adecuación, con una valoración de 1 a 4, donde 4 corresponde a un alto cumplimiento del indicador y 1 a un bajo cumplimiento; además de una casilla de observaciones en cada ítem valorado para que el validador pueda registrar recomendaciones adicionales para cualificar la guía. La aplicación de este instrumento se realizó de manera individual online, haciendo uso de un formulario de google form. (Anexo 3).

Tabla 11. Criterios para la validación de la guía.

| CRITERIOS | INDICADORES |
|--------------------|---|
| Suficiencia | La información presentada en el apartado es suficiente para la planeación de situaciones de evaluación auténtica. |
| Claridad | El apartado de la guía se comprende fácilmente, es decir su semántica y sintaxis son adecuadas |
| Utilidad | Utilidad de la información para la planeación de situaciones de evaluación auténtica |
| Adecuación | Asociación con las necesidades y características de la población (estudiantes Sordos de básica primaria) |

8.6 Consideraciones éticas

Con el objetivo de garantizar la protección de datos y tratamiento ético de la información suministrada por los participantes de la investigación en cada una de las fases, se adaptó el consentimiento informado del comité de investigación del Instituto Caro y Cuervo para ser diligenciado a través de la plataforma google form. En este instrumento se presentaron

los riesgos y beneficios a los participantes de cada uno de los instrumentos aplicados y se declaró el tratamiento de sus datos con fines exclusivamente académicos.

9. Resultados y discusión

9.1 Análisis exploratorio de la entrevista

Para el análisis de la entrevista se codificó la información de los participantes en el programa MaxQDA, se establecieron tres categorías macro en relación con la evaluación: *características*, *factores* a tener en cuenta y *necesidades* de los docentes para el diseño de situaciones de evaluación, desde estas categorías surgieron las subcategorías de análisis que se detallan en los siguientes apartados. Estas subcategorías se definieron *a priori*, sin embargo, en el análisis de las entrevistas surgieron subcategorías *a posteriori*. Para garantizar la confidencialidad de los datos, cada entrevista fue codificada con la letra E (entrevista) y el código del número de participante (1, 2, 3). A continuación, se presentan los resultados obtenidos frente a las categorías de análisis:

9.1.2 Características de la evaluación.

En la Tabla 12 se muestran los resultados obtenidos en relación con las características que los docentes tienen en cuenta para un ejercicio de diseño de situaciones de evaluación de la segunda lengua para estudiantes Sordos.

Tabla 12. Características de las situaciones evaluación de la segunda lengua de estudiantes Sordos.

| | |
|---|----|
| ▲ ● Características | 57 |
| ▲ ● Agentes | 6 |
| ● Autoevaluación | 2 |
| ● Coevaluación | 2 |
| ● Heteroevaluación | 2 |
| ▲ ● Momentos específicos de la evaluación | 4 |
| ● Continuo | 2 |
| ● Específico | 2 |
| ▲ ● Objetivo | 6 |
| ● Formativa | 6 |
| ▲ ● Rasgos auténticos | 30 |
| ● Coherencia | 10 |
| ● Realismo | 10 |
| ● Relevancia | 7 |
| ● Socialización | 3 |
| ● Retroalimentación efectiva | 3 |
| ● Entornos significativos | 5 |
| ● Transversalidad | 6 |

Como se evidencia en la anterior tabla, el mayor número de unidades de registro (10 unidades) se asocia a la *coherencia*, representados en comentarios como: "porque no se puede manejar un proceso de segunda lengua o un proceso de lengua extranjera de la misma forma como lo hace con oyentes. Esta sería una visión errada" (E2). Así mismo, se identificó el mismo número de unidades de registro (10 unidades) en la característica de *realismo*, esto se evidencia en respuestas como: " uno de los recursos a los que recorro en mis clases es el uso de formatos que uno utiliza en la vida cotidiana, como hojas de vida formatos de salud. Darles a ellos

herramientas para cuando tengan que llenar estos formularios que le genera tanto problema a los estudiantes"(E3).

En tercer lugar, encontramos la subcategoría de *relevancia* con 7 unidades de registro dentro de las que se encuentran comentarios como "los chicos disfrutaban las clases, me daba cuenta que cuando necesitaban el español escrito académicamente los estudiantes hacían uso de lo que les enseñaba, esto en un ámbito académico porque socialmente ellos seguían usando el registro del español de manera informal" (E2). En cuarto lugar, encontramos la categoría que surgió a posteriori que fue la *transversalidad* con 6 unidades de registro y está representada en observaciones como "Entonces voy a evaluar lengua escrita, sí pero no voy a dejar a un lado los contenidos de las otras áreas. Por eso yo insisto mucho en que si aquí hay una transversalidad en las áreas por lo menos en las cuatro básicas la lengua escrita se va a fortalecer. Por ejemplo, en el área de lenguaje nos dicen el niño describe situaciones de su vida cotidiana" (E1).

De igual manera, una categoría que se reconoce en el análisis es el desarrollo de *entornos significativos*, esta se evidencia a través de 5 unidades de registro y se representan en observaciones realizadas por los participantes como "yo no me pude quedar con un texto escrito que está plasmado en una hoja, entonces eso me permite pensar en los espacios significativos, que no puede ser un cliché, pues a medida que yo traigo ese conocimiento a lo práctico, a lo vivencial y al aula de clase, creo entornos significativos para el estudiante dentro del aula o fuera de ella" (E2)

Por otro lado, encontramos 6 unidades de registro en la subcategoría de objetivos de evaluación desde lo *formativo* atendiendo a comentarios como "ese final no es solo para calificar al estudiante sino que es un final que uno todo el tiempo está haciendo investigación y uno dice como que funcionó o que no funcionó, y se dice en que vamos a recapitular porque

vienen los niños en los grados menores, que también van a pasar por ese proceso y yo tengo que calificar mi ejercicio todo el tiempo," (E2) desde allí se reconoce el proceso del estudiante pero también el proceso del profesor en la reflexión sobre su práctica.

La *retroalimentación* aparece como una subcategoría de las características de la evaluación con 3 unidades de registro y se ejemplifican en observaciones como "la evaluación también se convertía en ese espacio de retroalimentación" (E1), cuando se hacía referencia a las estrategias también los participantes mencionaron experiencias en la retroalimentación como "cuando el estudiante no tenían información entonces le decía tranquilo espérate y entonces yo les daba la información, yo primero trataba de que saliera de esta situación así fuera con errores, ejemplo si escribió casa con z se corregía. Solo le decía espera vamos a analizar (pero sin decirle que está mal)." (E1)

Los docentes entrevistados hicieron alusión a características de *coevaluación* o *autoevaluación*, se identificaron 2 unidades de registro en cada subcategoría y estas se evidencian en comentarios como "en diferentes actividades los estudiantes me decían: profe es que esas palabras no las conozco. Ellos ya saben que tienen debilidades y deben fortalecer estas en los procesos en trabajos que se dejan dentro y fuera del aula a través de la autogestión de sus habilidades en la investigación propia, pues yo ya le mostré el proceso" (E1) para el caso de la autoevaluación y otros como: "en determinada actividad al momento de evaluar se hace con el otro, el hecho de interactuar, defender, argumentar, respetar al otro, eso perfectamente puede ser una evaluación." (E2) en lo que corresponde a la *coevaluación*. Por otro lado, los docentes entrevistados no hicieron alusión a situaciones específicas de *heteroevaluación* que implicaran el diseño intencionado y planificación de los criterios para evaluar a sus estudiantes.

Por último, en esta categoría, se evidencia que las subcategorías que presentan menor número de unidades de registro están asociadas a los momentos de evaluación, es decir *continuo* (2 unidades de registro): "yo pienso que pensar en la evaluación sin pensar en el proceso de enseñanza es complicado" (E3), y *específico* (2 unidades de registro) "yo trato de evaluarlo cada dos encuentros" (E1).

9.1.3. Factores a tener en cuenta para la evaluación.

La Tabla 13 evidencia los resultados obtenidos en relación con los *factores a tener en cuenta* para el diseño de situaciones de evaluación referenciados por los tres docentes entrevistados en esta fase.

Tabla 13. Factores a tener en cuenta.

| | |
|----------------------------------|-----------------------|
| Factores para evaluar | 27 |
| Primera lengua | 7 |
| Acercamiento a la segunda lengua | 1 |
| Caraterísticas del estudiante | 11 |
| Escolaridad | 1 |
| Contexto cultural | 5 |
| Practica docente | 3 ^{El mayor} |

número de unidades de registro (11) se encuentra asociado a las *características del estudiante*, esto se ve evidenciado en registros como " es necesario tener presente las individualidades que tiene cada estudiante todos son Sordos pero cada uno es diferente con una cabecita diferente" (E1), así mismo se resalta la subcategoría de *primera lengua* (7 unidades de registro) con observaciones como "nivel de lengua de señas que tiene su estudiante" (E3).

Otro de los factores que los docentes entrevistados mencionan es el *contexto cultural* (5 unidades de registro) con comentarios como " lo otro que también hay que tener en cuenta es que si el Sordo no tiene lengua de señas pues obviamente su mundo es decir todo el contexto cultural, el acervo cultural no está todavía como está en el de los oyentes o en el de los Sordos en la misma edad, entonces digamos que esa restricción en la cultura también hace que el Sordo tenga unas respuestas diferentes" (E3). Por otro lado, en las subcategorías que tienen menos unidades de registros pero son mencionadas por los docentes encontramos: *la práctica docente*: (2), *escolaridad del estudiante*: (1) y *el acercamiento a la segunda lengua del estudiante*: (1); las observaciones realizadas por los docentes y registradas en estas subcategorías fueron: " El docente debe motivarlo a que pregunte a que indague y se cuestione"(E1); "la gran mayoría de Sordos cursan grados inferiores en altas edades en extra edad" (E3); "la certeza de que el niño sigue teniendo un acercamiento a la segunda lengua" (E1), respectivamente.

Estas dos categorías de análisis *características y factores a tener en cuenta* en la evaluación de la segunda lengua de los estudiantes Sordos permitieron la identificación de los aspectos a considerar en el diseño del segundo instrumento (cuestionario) que se implementó en el territorio nacional. Con respecto a las subcategorías de análisis dentro de los *factores a tener en cuenta* en la evaluación de la segunda lengua es relevante reconocer las características del estudiante Sordo frente a su contexto cercano y sus intereses, para los docentes valorar los saberes y competencias de la primera lengua que serán determinantes en el aprendizaje de la L2.

Las características que los docentes consideran de mayor importancia o con mayor reconocimiento dentro de su discurso en el momento de diseñar situaciones de evaluación son: la coherencia, realismo y relevancia; lo que evidencia una preocupación por proponer

situaciones cercanas a la cotidianidad del estudiante y relacionadas con los contenidos y aprendizajes enseñados en el aula de clase.

Por ello, retomando las categorías y aspectos relevantes proporcionados en este primer análisis se involucró en el diseño del cuestionario las categorías de: características de la evaluación, rasgos auténticos de las situaciones de evaluación (coherencia, socialización, relevancia, realismo), retroalimentación y por último una categoría que tenga en cuenta los entornos y/o ambientes significativos en la enseñanza de la segunda lengua de estudiantes Sordos.

9.2 Análisis de los resultados del cuestionario

En concordancia con los resultados obtenidos se evidencia que, en relación con las características de las situaciones de evaluación que desarrollan los docentes, los ítems con valoraciones más altas son: *Permiten que el estudiante de argumentos, proponga y opine a través de su primera lengua (M: 3,74, DT: ,562)*, *Permiten identificar las características culturales de la comunidad sorda y oyente (M: 3,74, DT: ,562)*, *Promueven la interacción con los otros pares o agentes educativos, (M: 3,58, DT:,607)*, *Tienen en cuenta la comparación de las características de la lengua de señas y la estructura del español escrito (M: 3,63, DT:,684)*, *Se inspiran en algún tema de actualidad que los alumnos conocen (M: 3,53, DT: ,772)*, *Promueve el análisis de las experiencias culturales y de identidad de las personas sordas (M: 3,58, DT:,692)*, *Guardan relación con problemas que se producen en el ámbito cotidiano (M: 3,53, DT: ,697)*.

Por otro lado, los ítems que recibieron una valoración más baja fueron: *Favorecen la toma de decisiones para organizar de manera óptima el discurso en la segunda lengua (M:*

2,89, DT ,875), Favorecen la construcción del discurso en la segunda lengua por parte del estudiante (M: 2,89, DT: ,809), promueve interacciones que involucran la argumentación, opinión, oposición de un determinado discurso escrito (M: 2,95, DT: ,970) (ver Tabla 13).

Tabla 14. Medias y desviación típica escala de percepción en relación con el diseño de situaciones de evaluación.

| N | Aspecto | Media | DT. |
|--|---|-------|------|
| Las tareas, situación o actividades de evaluación que se implementan en el aula : | | | |
| 1 | Tienen en cuenta los desarrollos comunicativos y lingüísticos del estudiante en su primera lengua. | 3,68 | ,582 |
| 2 | Permiten que el estudiante de argumentos, proponga y opine a través de su primera lengua | 3,74 | ,562 |
| 3 | Permiten analizar las diferencias y similitudes de las estructuras lingüísticas y comunicativas de la lengua de señas y el español escrito. | 3,26 | ,653 |
| 4 | Permiten identificar las características culturales de la comunidad sorda y oyente. | 3,74 | ,562 |
| 5 | Guardan relación con problemas que se producen en el ámbito cotidiano. | 3,53 | ,697 |
| 6 | Priorizan el desarrollo de los contenidos académicos sobre el desarrollo de las habilidades propias de la segunda lengua. | 3,00 | ,943 |
| 7 | Favorecen la construcción del discurso en la segunda lengua por parte del estudiante. | 2,89 | ,809 |
| 8 | Articulan la producción y comprensión de la segunda lengua con los contenidos académicos. | 3,42 | ,838 |
| 9 | Favorecen la toma de decisiones para organizar de manera óptima el discurso en la segunda lengua. | 2,89 | ,875 |
| 10 | Están próximas a los intereses y motivaciones de los estudiantes. | 3,42 | ,607 |
| 11 | Se inspiran en algún tema de actualidad que los alumnos conocen | 3,53 | ,772 |

| | | | |
|----|---|------|------|
| 12 | Sirven de motor para generar un aprendizaje útil para el estudiante pueda aplicarlo a otros contextos. | 3,47 | ,612 |
| 13 | Promueven la interacción con los otros pares o agentes educativos. | 3,58 | ,607 |
| 14 | Proponen momentos para la autoevaluación de los aprendizajes del estudiante. | 3,53 | ,612 |
| 15 | Promueven el análisis de las experiencias culturales y de identidad de las personas sordas. | 3,58 | ,692 |
| 16 | Promueven interacciones que involucran la argumentación, opinión, oposición de un determinado discurso escrito. | 2,95 | ,970 |
| 17 | Promueven el uso de recursos o de ayudas externas (periódicos, carteles, circulares, etc.), que pueden estar presentes en un escenario real. | 3,53 | ,697 |
| 18 | Posibilitan experiencias con recursos digitales. | 3,53 | ,697 |
| 19 | Promueven la evaluación de diferentes destrezas en el español escrito como: reproducir, memorizar, explicar, comparar, diferenciar, esquematizar, planificar, corregir o ajustar entre otros. | 3,16 | ,688 |
| 20 | Recrean las condiciones necesarias para que el estudiante fortalezca su identidad como usuario de español escrito como segunda lengua. | 3,32 | ,749 |
| 21 | Evalúan competencias coherentes con las que se enseñaron. | 3,53 | ,612 |
| 22 | Especifican de manera clara los criterios de corrección para cada pregunta o actividad. | 3,47 | ,697 |
| 23 | Permiten verificar un progreso o mejora en los desempeños teniendo en cuenta el estilo habitual de trabajo del estudiante. | 3,53 | ,612 |
| 24 | Ponen de manifiesto la relevancia social o aplicada de la segunda lengua. | 3,26 | ,733 |
| 25 | Promueven el trabajo transversal con otras áreas o asignaturas que el estudiante cursa. | 3,53 | ,612 |
| 26 | Se adecuan al nivel y experiencia lingüística y comunicativa que tiene el estudiante frente a la segunda lengua | 3,47 | ,612 |
| 27 | Tienen en cuenta los desempeños y competencias del estudiante según el grado en que se encuentran. | 3,53 | ,513 |

| | | | |
|----|--|------|------|
| 28 | Parten de una situación problemática en forma de texto coherente (artículo, noticias, videos en lengua de señas, etc.) a partir de la cual se realizan diferentes actividades. | 3,26 | ,653 |
| 29 | Proponen diferentes tipos de texto para el desarrollo de las actividades. | 3,42 | ,507 |

Por otro lado, frente al análisis de la percepción de la retroalimentación se observa por parte de los docentes una perspectiva positiva, considerando que la mayoría de los ítems tienen una valoración superior a 3.0; entre las valoraciones más altas realizadas por los docentes se destacan ítems como *tiene en cuenta la comparación de las características de la lengua de señas y la estructura del español escrito* ($M: 3,63, DT: ,684$), reconociendo los saberes que el estudiante tiene en su primera lengua como base del análisis en su producción, comprensión e interacción en la segunda lengua. Contrario a esto, la valoración más baja frente a la retroalimentación es *darle prioridad al adecuado manejo de la estructura de segunda lengua* ($M: 2,95, DT: ,911$), sin anteceder el proceso, las características y el acompañamiento al estudiante. En la tabla 14 se evidencia la media y desviación típica de los ítems incluidos en la retroalimentación.

Tabla 15. Medias y desviaciones típicas de la escala de percepción- retroalimentación.

| N | Aspecto | Media | DT |
|--------------------------------------|--|--------------|-----------|
| La retroalimentación ofrecida | | | |
| 1 | Se realiza en un momento específico dentro de la situación de evaluación. | 3,05 | ,848 |
| 2 | Es permanente y se ofrece durante diferentes momentos del proceso. | 3,47 | ,612 |
| 3 | Prioriza el adecuado manejo de la estructura de segunda lengua | 2,95 | ,911 |
| 4 | Resalta la funcionalidad comunicativa de la segunda lengua | 3,32 | ,749 |
| 5 | Tiene en cuenta la comparación de las características de la lengua de señas y la estructura del español escrito. | 3,63 | ,684 |

9.3 Discusión de resultados sobre la percepción de los docentes respecto al diseño de situaciones de evaluación

Con respecto a los resultados de los docentes y en relación con las percepciones identificadas en la primera y segunda fase de análisis, existe interés por conocer las características del estudiante y sus contextos, lo que implica conocer todas las variables que pueden existir al momento de diseñar una situación de evaluación para estudiantes Sordos. Factores como las características del estudiante, el contexto familiar y las experiencias de aprendizaje previas al escenario actual, son aspecto en común que señalan los docentes participantes.

En un primer momento, se evidencia que los docentes muestran un interés y una percepción alta con respecto a las situaciones, tareas o actividades de evaluación que involucran el fortalecimiento de las competencias del estudiante desde la primera lengua y la cultura de los aprendientes. Esto coincide con autores como Liddell (1989), Sánchez (1995) y Tovar (2020), que mencionan la prioridad de la adquisición y dominio de lengua de señas para abordar eficazmente el aprendizaje de una segunda lengua, además de ser la lengua de señas la que vehiculizará o será usada para el desarrollo de experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

Es este mismo sentido los docentes dan prelación que el estudiante pueda argumentar, proponer, opinar, relacionar etc. en su L1 para alcanzar los objetivos propuestos en las situaciones de evaluación de la L2. En relación con ello, Tovar (2020b) afirma que “La adquisición de una segunda lengua presupone la adquisición de una primera” (7. pág.), es así como, solo cuanto estas funciones del pensamiento superior y el desarrollo del lenguaje se den en este nivel, la interpretación del input escrito para el estudiante será más accesible y motivadora.

La lengua de señas vehiculiza los conocimientos, saberes, habilidades e interacciones durante la etapa escolar de los estudiantes y por ende está inmersa en todos los escenarios de aprendizaje de la segunda lengua (INSOR, 2009), que implica reconocer que en esencia la niña y niño Sordo deben poder significar el mundo, interactuar, comprender y expresarse a través de la LSC. Esto que permitirá el desarrollo de habilidades y destrezas en el aprendizaje en el español escrito como segunda lengua. De allí la importancia que el estudiante Sordo cuente con la mayor cantidad de interacciones con modelos de lengua y pares comunicativos, que sean la base para el desarrollo de hipótesis de la funcionalidad e intencionalidad de los textos escritos. En relación con las interacciones en su primera lengua con pares educativos los docentes participantes evidencian una alta tendencia a priorizar estas experiencias.

Así mismo, para los docentes prevalece el reconocimiento de las características de los estudiantes Sordos, esta percepción es relevante cuando la base de la construcción, planeación, implementación y seguimiento de cualquier situación, actividad o tarea de evaluación parte de la “evaluación de entrada” y “evaluación del proceso” del estudiante Sordo (INSOR 2012) cuyos propósitos son reconocer la existencia del estudiante, sus experiencias previas, su desarrollo lingüístico, educativo, social, familiar y personal.

Larsen-Freeman y Long, (1991) citados por Tovar (2020) hacen referencia a las variables de adquisición de la segunda lengua como lo son los “aspectos físicos, psíquicos, neurológicos, sociológicos y educativos”, entre los cuales se pueden encontrar variables como la edad, actitud, aptitud, personalidad, interés, estilo cognitivo, disponibilidad de los dispositivos básicos de aprendizaje (memoria, atención, percepción, motivación) experiencias lingüísticas de previas, experiencias clínicas, entorno familiar y económico entre otros.

Son múltiples y diversas las condiciones del entorno al que el estudiante se encuentra expuesto, dada esta diversidad el docente busca la manera de ajustar su práctica pedagógica y proporcionar oportunidades de aprendizajes enriquecidas para la adquisición, dominio de la LSC y el aprendizaje del español como segunda lengua.

En un segundo momento, los docentes resaltan la importancia de diseñar situaciones de evaluación que se inspiren en temas que los estudiantes conocen, guarden relación con un problema que se produce en el ámbito cotidiano y tenga en cuenta las características de la lengua y la estructura del español escrito. Estos tres aspectos resaltados por los docentes en el desarrollo de situaciones de evaluación relacionan con la característica de realismo propuesta por Reyes (2014), donde la tarea de evaluación con rasgos auténticos prioriza en un alto grado situaciones que pueden presentarse a los estudiantes en la vida real o cotidiana.

Por otro lado, los resultados indican que las situaciones de evaluación que ellos implementan requieren mayor trabajo en relación con los procesos de reflexión asociados al desarrollo de competencias comunicativas.

Al respecto Hymes (1971) define la competencia comunicativa, como la capacidad de una persona para saber comportarse en determinada situación comunicativa, lo que implica conocer los aspectos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales de la lengua. Esta competencia a su vez integra el saber, saber hacer, saber ser y saber aprender. Dada esta claridad, el desarrollo de competencias en estudiantes Sordos debe centrarse en los desarrollos alcanzados y no en los contenidos acumulados; para ello la tarea de la oferta de atención bilingüe y bicultural y por ende el componente lingüístico de la organización institucional debe pensar en la población que atiende, el contexto en el que desempeñan y lograr identificar los propósitos y metas de aprendizaje partiendo de las características de sus estudiantes.

Esto lo reafirma el INSOR (2019) en las orientaciones generales de la Oferta Bilingüe y bicultural para Sordos:

No es posible organizar un plan de estudios rígido y estático en los que se expongan los contenidos de aprendizaje organizados año a año... En este caso es importante atender a la diversidad y a las necesidades de formación que tiene la población, por lo que la decisión de los contenidos de aprendizaje depende de los estudiantes y del proceso que se lleve con ellos (p.46)

Por otro lado, dentro de los aspectos que les cuesta mayor dificultad a los profesores configurar la construcción de discursos e interacción escrita, fortalecimiento de la toma de decisiones para organizar de manera óptima el discurso en la segunda lengua y el potenciamiento de interacciones que involucren la argumentación, opinión, oposición a un determinado discurso escrito, en las situaciones de evaluación.

Existe un punto en común entre estos tres aspectos antes mencionados y es la preocupación del maestro por las producciones escritas, es claro, que enseñar – aprender la segunda lengua va más allá de la producción gráfica de esta. En el campo de adquisición de segunda lengua existen varios factores que intervienen: como lo es la influencia de la primera lengua del aprendiz, interlengua, interferencia de la L1 en la L2, análisis contrastivos de las lenguas, tratamiento de errores e hipótesis en el aprendizaje, la suficiencia de interacciones como la cantidad y calidad del input que es el estudiante recibe. En relación a esto “más que estar preocupados por “métodos”, es conveniente que los maestros conozcan y pongan en práctica los principios mismos que subyacen la adquisición de una segunda lengua y, con base en ellos, entonces sí seleccionen o creen sus propios métodos, a la medida de las necesidades de sus alumnos” (Tovar, 2020)

La visión de la evaluación enfocada en los resultados o en lo sumativo de los contenidos no brindará las herramientas necesarias al docente para sistematizar los avances y reconstruir su práctica pedagógica. Neira (2000) nos invita a reflexionar sobre el proceso de evaluación de modo que la planeación apunte a responder preguntas como: ¿Qué voy a enseñar? ¿el proceso o los resultados?; ¿Quién evalúa? ¿Quiénes participan en el proceso: los otros estudiantes, el propio estudiante, el profesor?; ¿Cuándo se evalúa? ¿al inicio, durante el proceso y al final?

Para aproximar algunas respuestas el INSOR plantea una evaluación de entrada, del proceso y del final través de situaciones, textos contextualizados, exámenes escritos, interpretación de la evidencia encontrada en el proceso y por último para dar una nota sumativa cuantitativa para lograr pasar al siguiente año, para calificar, para evidenciar los desarrollos alcanzados o para reflexionar sobre mi propia practica pedagógica.

En relación con lo expuesto y desde la comprensión de la producción escrita como finalidad del proceso, cabe pensar en el diseño de situaciones de evaluación auténtica, pensadas desde el contexto, la tarea y el texto que se le presenta al estudiante. Esto convoca a rescatar la propuesta de Reyes (2014) donde no solo se debe considerar la característica de realismo, sino que se deben garantizar los aspectos de relevancia, socialización y coherencia.

Para ello, en el diseño de la situación de evaluación de la segunda lengua de los estudiantes Sordos deberá pensarse en la relevancia como la utilidad y funcionalidad de la lengua en la tarea o instrucción inmediata en su entorno cercano. Es por ello, que será pertinente pensar en textos completos, contextualizados y/o auténticos antes de considerar evaluar elementos mínimos aislados como lo son las letras, vocabulario aislado o sílabas. Pues desde allí, el estudiante ira aprendiendo la funcionalidad y estructura de la lengua escrita.

Así mismo, frente a la interacción del estudiante con el texto y con otros agentes educativos a través del español escrito es elemental pensar en qué momento de la situación de evaluación el estudiante requiere la socialización de sus discursos escritos en segunda lengua, pues esto le permita identificarse con lo que escribe y con la intención de su acto comunicativo con el otro.

No se puede dejar de lado la característica planteada por Reyes (2014) frente a la coherencia de la tarea. Aquí juega un papel muy importante en la planeación de la situación de evaluación porque es preciso garantizar la articulación con el currículo de segunda lengua, sus principios, enfoques y métodos, así como también con las características del estudiante. La secuencialidad de la situación, el papel de las lenguas, el nivel de competencia comunicativa de la L2, también juegan un papel importante en la puesta en escena de cualquier situación planteada.

Por ello, previo a pensar en la producción escrita del estudiante se deberá pensar en las características que tiene la situación de evaluación planteada por el docente, la articulación institucional curricular en relación con las metas y propósitos de aprendizaje. El docente debe hacer un ejercicio reflexivo y crítico sobre la pertinencia de la estandarización de los aprendizajes de los estudiantes, así como también, replantearse las metas de aprendizajes yendo más allá de los Derechos Básicos de Aprendizaje de lenguaje planteados por el MEN, pues estos son construidos para estudiantes con español como L1, una lengua de características audio orales y la adquisición de una primera lengua al llegar a la escuela.

En concordancia con esto, en la evaluación formativa y auténtica el estudiante debe contar con un currículo abierto, flexible, dinámico, centrado en el estudiante, orientado en el proceso, en el saber hacer, aprender y ser con la lengua meta (Fernández, 2011). En este sentido,

la retroalimentación se convierte en una forma de evaluar formativamente al estudiante mediante la invitación a reflexionar sobre su propio conocimiento, a través de preguntas, sugerencias, aclaraciones en el momento oportuno de la experiencia de aprendizaje. También requiere estar atento a sus expresiones y comportamientos posterior a la retroalimentación ofrecida con el objetivo de apoyarlo y motivarlo a continuar con la tarea retadora propuesta.

En relación con esto, los resultados en la retroalimentación evidencian que los docentes priorizan esta actividad de manera continua igualmente, que a través de esta se le da relevancia a la funcionalidad comunicativa de la segunda lengua más que al adecuado uso de su estructura. Frente a esta valoración nuevamente el docente rescata el papel de la L1 en su retroalimentación, sin embargo, presenta algunas dificultades al momento de retroalimentar sobre adecuado manejo de la competencia comunicativa y la estructura lingüística, pragmática y sociocultural de la segunda lengua.

9.4 Necesidades de los docentes para evaluar la L2.

En relación con la pregunta abierta relacionada con las *necesidades* de los docentes en la evaluación de segunda lengua, las subcategorías que se generaron *a posteriori* fueron múltiples. Para este análisis se utilizó el software MaxQDA y se codificaron las respuestas dadas por los docentes de la segunda fase que respondieron la encuesta. La Tabla 15 evidencia el resultado de las necesidades manifestadas por los docentes.

Tabla 16. Necesidades de los docentes en relación con el diseño de situaciones de evaluación.

| | |
|------------------------------|----|
| ▲ ● Necesidades | 39 |
| ● Currículo | 9 |
| ● Comunidad y cultura sorda | 2 |
| ● Conocer al estudiante | 4 |
| ● Conocer la lengua de señas | 4 |
| ● Formación | 12 |
| ● Gestión administrativa | 2 |
| ● Herramientas | 3 |
| ● Investigación | 3 |

Con respecto a los resultados obtenidos en relación con las necesidades de los docentes en el campo de evaluación del español escrito como segunda lengua. En primer lugar, las respuestas de los docentes evidencian una mayor cantidad de unidades de registro (12) en la categoría *formación* que incluye observaciones como “se requiere formación pues existen dificultades para comprender las diferencias entre la primera y segunda lengua para los Sordos, en ese sentido la planeación, contenidos, estrategias y evaluación” (E16) además de comentarios como “necesitamos cambiar muchos paradigmas, los docentes hemos sido formados en humanidades y aplicamos métodos que nos han transmitido para la enseñanza de la lengua castellana como primera. Pero no existe una formación en cómo enseñar o evaluar la segunda lengua para Sordos” (E1).

Frente a la formación del maestro Tovar (2020) insiste en que el maestro debe formarse en dos campos esenciales para la mejora y cualificación de su rol dentro de la Educación Bilingüe y Bicultural para Sordos. El primero se configura cuando el docente es buen lector y

escritor pues no podrá enseñar aquella habilidad si no la posee y segundo es necesario que profundice sus conocimientos frente a la enseñanza de la segunda lengua. “No basta con tener a la mano un libro, libros de texto o guías al respecto” (7.pag.) resaltando la necesidad de profundizar en los conocimientos necesarios en la enseñanza de la L2 para Sordos con el objetivo de hacer motivante, eficaz y de calidad su práctica educativa en los entornos de aprendizaje que se desarrollan en la escuela. Si bien es cierto, la investigación y la formación sobre la enseñanza de la segunda lengua en el país es poca y en ocasiones nula en algunas regiones, existe una tarea importante en las entidades gubernamentales y privadas para fomentar estos escenarios.

En relación con esto la investigación desarrollada por el ICC y el INSOR (2017) sobre la formación de profesores de español como segunda lengua para estudiantes Sordos señala la necesidad de:

...fortalecer su formación en LSC y de acompañarlos en el diseño de estrategias didácticas para garantizar un aprendizaje que posibilite el dominio del EL2 y evaluar con criterios e indicadores claros desde un referente adecuado. En esta misma línea de la didáctica, se destaca el llamado a generar orientaciones para el diseño de material didáctico para la enseñanza de EL2 y para el uso eficiente de TIC. (p. 11)

En segundo lugar, encontramos la subcategoría de *currículo* (9 Unidades de registro) esto se evidencia en comentarios como “No existe un derrotero curricular a nivel nacional por el cual guiar específicamente los desempeños en cada grado”. Es claro que el país no cuenta con una línea base nacional que permita tener una malla curricular, estándares u objetivos concretos que proporcionen los desempeños a alcanzar grado a grado en relación con la segunda lengua; sin embargo aunque existiera, los contextos culturales, educativos, lingüísticos de los

estudiantes Sordos son tan heterogéneos que la apuesta en común de la propuesta educativa se haría muy compleja.

Es necesario que, al interior de la propuesta educativa, se definan los conocimientos en torno a lo disciplinar, cultural y lingüístico que resulten de mayor pertinencia para la población sorda con la que se esté trabajando, para el desarrollo de las competencias anteriormente mencionada. Luego de esta definición se debe formular una secuencialidad didáctica que permita organizar la forma y tiempo de trabajo, en planes de estudio, programas o proyectos. (INSOR, 2019)

Al interior de la OBBS, deberán darse este tipo de discusiones, pues son distintos los escenarios y variables de los estudiantes Sordos al llegar a determinada edad sin una lengua adquirida como pasa en muchas entidades territoriales. De igual manera, esto no dependerá únicamente del estudiante, pues el docente y la escuela deben brindar ambientes posibilitadores para la adquisición de la primera lengua y aprendizaje de las segundas. Para ello se requiere múltiples perfiles, escenarios, acciones y experiencias que involucren la presencia de docentes Sordos, docentes oyentes bilingües con dominio pleno de la L1 del estudiante Sordo, modelos lingüísticos y un entorno significativo donde circunden las lenguas.

Otra de las subcategorías fue *conocer al estudiante*: (4 unidades de registro), en la que encontramos afirmaciones como: "un docente de comunidad sorda no puede llegar al aula sin conocer al estudiante." (E2). De igual manera los docentes resaltan la necesidad de *investigaciones* (3 unidades de registro) frente a la evaluación del español como segunda lengua de estudiantes Sordos, lo que se evidencia en observaciones como " la investigación porque es un terreno disciplinar relativamente nuevo pienso que debería haber mayor investigación como mayor conexión entre los docentes de lengua escrita" (E3)

Así mismo los docentes muestran la necesidad de que el docente *conozca la lengua de señas* (4 unidades de registro): "necesitan conocer la lengua de señas, es toda una poesía y necesitan acercarse a ella" (E2). Otra subcategoría es la necesidad de una articulación con la *gestión administrativa institucional* (2 unidades de registro), al respecto los docentes indican que "la evaluación siempre queda coja, es que hay muchas cosas también detrás porque el tema de la contratación de los docentes y la gestión administrativa de la institución".

Para terminar con la categoría de necesidades, las subcategorías con menor número de unidades de registro son *herramientas* (3 unidades de registro) y *conocimiento de la comunidad y cultura sorda* (2 unidades de registro). Entre las observaciones clasificadas en estas subcategorías encontramos comentarios de los docentes como: "herramientas digitales necesarias, digamos que el internet es una herramienta súper funcional para la comunidad sorda pues porque ya se cuenta con el centro de relevo o la página del INSOR" (E3); "tener un material de video como se desarrolla una clase, así casual para sacar la verdad de los hechos." (E2) y por último la necesidad de "articularse con un modelo lingüístico o un integrante de la comunidad sorda" (E3).

Se evidencia que el aspecto que presenta menor número de registros y no se encuentra de manera significativa en los discursos de los docentes es *la participación de la comunidad sorda en la evaluación de la segunda lengua*, esta situación es contraria a la necesidad elocuente de la intervención de los pares Sordos, modelos lingüísticos, docentes Sordos o adultos Sordos dentro de los escenarios de evaluación.

En concordancia con esto Skliar (1988) afirma que en los contextos de evaluación los patrones de competencias y habilidades comunicativas, lingüísticas y cognitivas que se pueden observar en los niñas y niños Sordos son completamente distintos cuando existe la influencia de

un evaluador Sordo u oyente, en consecuencia, el estudiante Sordo puede inhibir o demostrar su potencial cognoscitivo dependiendo de la interlocución con pares u observadores Sordos.

Para concluir sobre las necesidades de los docentes en el campo del diseño de situaciones de evaluación de segunda lengua para estudiantes Sordos, la Tabla 16 permite sintetizar lo resaltado por los docentes desde dos perspectivas, por un lado, aquellos en función factores intrínsecos al proceso y que, por tanto, se asocian directamente con lo que acontece dentro del aula y, por otro, factores extrínsecos que por su institucionalidad escapan al control o manejo de los docentes.

Tabla 17. Necesidades generales del docente en evaluación de la L2.

| Factores intrínsecos al proceso | Factores extrínsecos al proceso |
|---|---|
| Conocer las características del estudiante Sordo. | Formación/cualificación en evaluación del español escrito como segunda lengua para Sordos. |
| Conocer la estructura y uso de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y el español escrito. | Desarrollo de investigaciones en el campo de la L2 de aprendientes Sordos. |
| Participación de la comunidad y cultura sorda en el proceso de evaluación de la L2 | Gestión administrativa institucional para el posicionamiento de la L1 y L2 del estudiante Sordo. |
| Ajustes establecidos. en los planes de aula y PIAR para trazar una ruta de metas de aprendizaje atendiendo a la diversidad del aula. | Establecimiento de un currículo nacional que orienta las dinámicas institucionales del español como segunda lengua para la población sorda. |
| Orientación y diseño de propuestas educativas que atiendan las necesidades de la evaluación atendiendo a la diversidad dentro del aula. | Propuestas y herramientas virtuales para la enseñanza de la L2 de los estudiantes Sordos. |

9.5 Guía para la planeación de situaciones de evaluación del español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos de educación básica primaria en el marco de la evaluación auténtica.

La *Guía para la planeación de situaciones de evaluación del español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos de educación básica primaria en el marco de la evaluación auténtica* se presenta como un recurso que acompaña la propuesta pedagógica del docente en la implementación de situaciones de evaluación a estudiantes Sordos. La propuesta surge a partir del análisis de las percepciones y las necesidades de los docentes de español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos en primaria. Por tanto, tiene como objetivos:

- Brindar al docente apoyo conceptual para el diseño de situaciones de evaluación del desempeño en español como segunda lengua para estudiantes Sordos de primaria.
- Proporcionar pautas y recomendaciones para el diseño de situaciones de evaluación auténtica del español escrito como segunda lengua de los estudiantes Sordos.
- Ofrecer un modelo de planeación de las situaciones auténticas que ponga en práctica las pautas y aspectos proporcionados en el transcurso de la guía.

Parte I: Fundamento conceptual de la guía

- **La evaluación de la segunda lengua para Sordos**

La planeación de situaciones de evaluación de la segunda lengua para estudiantes Sordos en básica primaria, en el marco de la evaluación auténtica debe tener como punto de partida las siguientes premisas:

Primero, la evaluación es un componente implícito e inseparable de las prácticas pedagógicas (Coll & Martín, 1993). Cuando se toman decisiones sobre el enfoque de enseñanza, metodología, didácticas y desarrollo de acciones pedagógicas, tácitamente existe una postura frente a la evaluación. Es decir, la evaluación y la práctica pedagógica no se pueden concebir con perspectivas distintas o complementarias, en consecuencia, la evaluación hace parte de la práctica pedagógica y debe dársele su valor dentro de esta.

Segundo, la evaluación es un proceso sistemático que se desarrolla en diferentes momentos del proceso de aprendizaje de manera continua y permanente, este da cuenta de los logros y desempeños de los estudiantes que están expuestos a diferentes experiencias pedagógicas.

Tercero, la evaluación debe ser vista como proceso de recolección de evidencia intencionada y consciente, que permita dar cuenta del proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes y la relación con los contextos pedagógicos, sociales y culturales.

Cuarto, permite no solo la valoración de los desempeños cognitivos, sino que también reconoce los avances del desarrollo comunicativo, lingüístico, cultural y social en diferentes situaciones de la vida de los estudiantes Sordos, determinando el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y comprensiones que necesitan los sujetos en diferentes contextos nuevos y/o retadores.

Quinto, la evaluación debe ser un ejercicio consciente, planificado y explícito en la propuesta curricular de las instituciones educativas que atienden estudiantes Sordos en toda su trayectoria escolar. Además, la evaluación debe ser continua, flexible y dinámica, y los resultados deben contribuir a la toma de decisiones para promover acciones pedagógicas

orientadas a mejorar el proceso, motivar al estudiante y apreciar los desempeños propuestos como metas de aprendizaje para los estudiantes en la primera lengua y segunda lengua.

Dentro de un ejercicio de evaluación es esencial **garantizar un proceso de retroalimentación formativa** que sea pertinente de acuerdo con el contexto donde se desarrolla el proceso evaluativo y las características y necesidades de los estudiantes.

Por último, el docente es un agente protagonista en la observación, implementación y seguimiento de la práctica evaluativa. Conocer, analizar e interpretar la evidencia recolectada del proceso de aprendizaje y enseñanza de la segunda lengua le exigirá cumplir un rol de agente activo, conocedor a profundidad de la estructura lingüística, sociolingüística y pragmática de la primera y segunda lengua del estudiante Sordo, así como su cultura. Lo mencionado anteriormente será la base estructural y de construcción continúa, que permita propiciar escenarios significativos y flexibles en la evaluación de los estudiantes Sordos de acuerdo con sus características, habilidades, necesidades y particularidades.

- **Evaluación auténtica de la segunda lengua para estudiantes Sordos**

En consideración con las anteriores premisas podemos aclarar los aspectos que implica la evaluación auténtica de la segunda lengua, pues esta supone la creación de situaciones de aprendizajes significativos y funcionales de la segunda lengua del aprendiente; además, está caracterizada por dar cuenta del proceso, evaluar las competencias, partir de la motivación, interés y participación del estudiante. Emerge de fomentar la mejora de la práctica del docente y la reflexión sobre el proceso por parte de los participantes. (Margalef, 2005).

En relación con lo anterior, cuando hablamos de evaluación auténtica del español como segunda lengua se entiende en una relación estructural con los enfoques comunicativos de

enseñanza de segundas lenguas, enfocados al desarrollo de competencias comunicativas de manera contextualizada, lo que promueve el desarrollo de habilidades a través de contextos o situaciones comunicativas reales. Autores como Hymes (1971) argumenta que aprender una lengua no solo es conocer y producir frases en la lengua meta, sino que es necesario ponerlas en situaciones comunicativas, lo que permite el desarrollo de una competencia comunicativa en la lengua. Un claro ejemplo de metodologías de enseñanza de segunda lengua para estudiantes Sordos es la investigación realizada por el INSOR (1998) *“Diseño, implementación y evaluación de una propuesta para la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua a estudiantes sordos en la básica primaria”*.

También, Gil (2004) afirma que la evaluación auténtica atiende a una fuerte relación entre la *situación* de comunicación propuesta, el *texto* o input y la *tarea* planteada; en lo que corresponde a la *situación* en que se desarrolla la evaluación, debe ser realista con el objetivo de que el estudiante la relacione con su vida real. Con respecto al *texto* este deberá atender a la naturalidad y autenticidad que pueda encontrar fuera del aula de clase y en cuanto a la *tarea* habrá que ser significativa para que el estudiante participe y se motive por comprender el reto o la experiencia que se le propone. Esta relación movilizará la lengua meta del estudiante en el contexto real donde se desenvuelve.

Cuando nos referimos a una situación de evaluación auténtica se proponen cuatro aspectos fundamentales para el desarrollo de esta: el realismo, la relevancia, la socialización, y la coherencia (Reyes,2014). De manera complementaria en el ejercicio de garantizar la evaluación auténtica de la segunda lengua para los estudiantes Sordos de básica primaria esta se aborda desde cuatro categorías a tener en cuenta: caracterización de la población, competencia, autenticidad de la situación y entornos significativos. Desde esta perspectiva se prioriza y

median todos los aprendizajes de la lengua meta a través de la primera lengua del estudiante Sordo. Es decir, la lengua de señas se convierte en el vehículo que posibilita todos los desempeños a evaluar por parte del docente. De allí, la importancia que el docente sea proficiente en la LSC en contextos cotidianos y académicos.

En la Figura 3 “Modelo de evaluación auténtica de la segunda lengua para estudiantes Sordos” se observa la dinamización y articulación de las cuatro categorías propuestas para el diseño de situaciones de evaluación auténtica, que surge a partir de la investigación desarrollada frente a las percepciones y necesidades de los docentes de segunda lengua de estudiantes Sordos en el contexto colombiano.

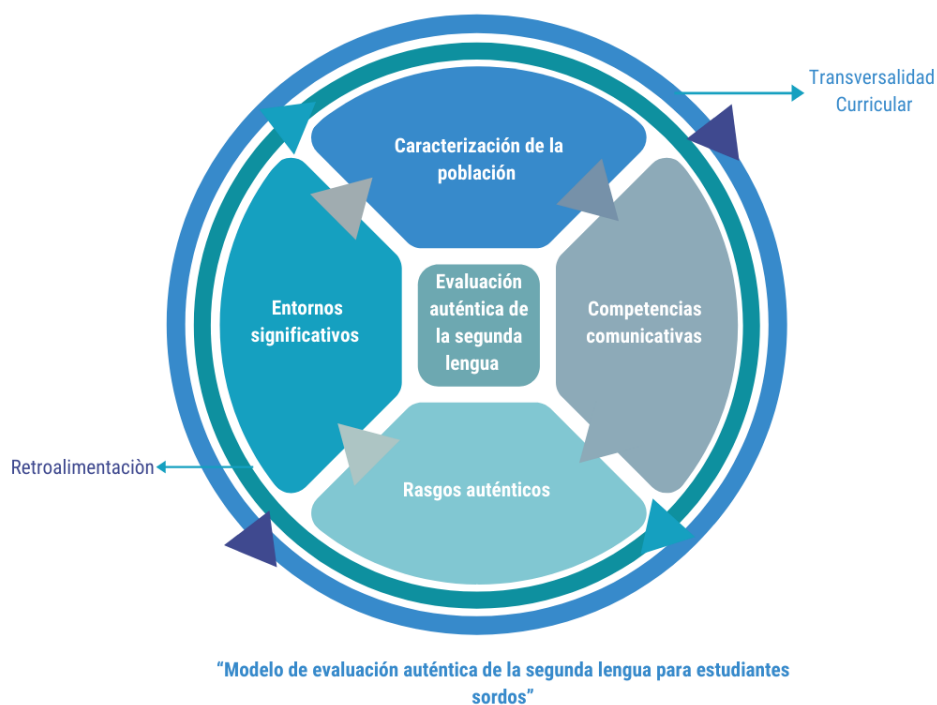


Figura 3 Modelo de evaluación auténtica del español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos

Desde esta concepción se propone una serie de categorías a tener en cuenta por parte del docente al momento de diseñar situaciones de evaluación auténtica para los estudiantes Sordos. A continuación, se desarrolla cada una de las categorías asociadas al modelo planteado:

- **Caracterización de la población**

La caracterización de los estudiantes Sordos y sus contextos se convierte en el elemento principal dentro del proceso educativo y, por ende, en un factor determinante al momento de diseñar, planificar, implementar y hacer seguimiento a las prácticas pedagógicas en la enseñanza – aprendizaje de la segunda lengua durante la trayectoria formativa del estudiante. Es vital reconocer el recorrido e historia comunicativa - lingüística, académica, familiar e incluso medica del estudiante, ya que esta orientará las acciones reflexivas del docente para crear las condiciones y contextos adecuados que le permitan al estudiante mantenerse motivado durante la experiencia de aprendizaje del español escrito como segunda lengua. Para llevar a cabo la caracterización de la población sorda desde esta perspectiva se propone:

- Atender a las observaciones dadas en la evaluación de entrada² del estudiante Sordo frente al estado de ingreso en el ciclo educativo, además de observar los propósitos frente a las metas de aprendizaje del mismo en el marco de la OBBS.
- Analizar e interpretar los desarrollos comunicativos, en sus componentes lingüísticos, socioculturales y pragmáticos, que el estudiante demuestra en diferentes contextos frente a la adquisición de Lengua de Señas Colombiana y el aprendizaje del español escrito como segunda lengua. Con base en esto, identificar sus necesidades y determinar las metas de aprendizaje con respecto a la segunda lengua del estudiante Sordo.

² Puede ampliar la información de la evaluación de entrada en el documento del INSOR (2012) *procesos de evaluación de competencias a estudiantes Sordos*.

- Realizar un trabajo articulado con el docente Sordo y/o modelo lingüístico en el proceso de planeación, implementación y seguimiento de las situaciones de evaluación. Aprovechar la participación de este agente educativo, en tanto no solo contribuye a potenciar las experiencias pedagógicas, sino que además se convierte en un observador activo de las evidencias de aprendizaje.
- Tener en cuenta que la lengua vehicular de los aprendizajes es la Lengua de Señas Colombiana, y la competencia comunicativa y lingüística de la LSC y el español escrito como segunda lengua se ponen en funcionamiento con la realización de actividades de la lengua: comprensión, expresión, interacción y mediación. Por ello, no se centre únicamente en la producción de textos escritos, en atención a que se requiere de la comprensión e interacción para llegar a los objetivos propuestos en la lengua meta.
- Atender al proceso del estudiante frente a las metas de aprendizaje trazadas en relación con sus condiciones sociales y culturales, posibilitando experiencias de aprendizajes enriquecidas, flexibles y la puesta en práctica del uso de la lengua en contextos reales.

Categoría de competencia

En la evaluación de competencias de los estudiantes Sordos surge la necesidad de conocer y valorar los desarrollos del sujeto como un ser integral identificando las distintas actuaciones en los contextos sociales, culturales y académicos en los que se ve expuesto. Se hace mención a que no solo se reconocen los desarrollos lingüísticos del estudiante sino los desarrollos cognoscitivos y comunicativos de interacción con el otro interlocutor de la lengua.

Cuando se habla de competencias el MEN (2006) afirma que la competencia es el conjunto de conocimientos (saber qué, saber por qué), habilidades (saber hacer), actitudes (saber ser), comprensiones, hipótesis y prácticas relacionadas entre sí que facilitan los desempeños

flexibles, eficaces y con un sentido, de cualquier actividad en un contexto determinado. En este orden de ideas los desempeños se convierten en lo que el docente observa y registra como información para dar cuenta de los avances del estudiante dentro del proceso educativo y evaluativo.

En este sentido, se deben evaluar las competencias de los estudiantes Sordos de modo que se involucren: “contextos, situaciones, actividades o tareas que orienten hacia desempeños significativos. Para valorar competencias es necesario formar en competencias.” INSOR (2012) Por ello, esta evaluación implica proponer espacios y contextos donde el estudiante Sordo pueda poner en práctica los conocimientos, habilidades y destrezas con la lengua meta en uso, es necesario propiciar todos los escenarios suficientes relacionados con los contenidos curriculares bilingües (LSC- español escrito), metas de aprendizaje y contextos reales donde se desenvuelve el estudiante.

Frente a las tareas o situaciones de evaluación en relación con las competencias se debe tener en cuenta:

- Vehicular todos los aprendizajes del español escrito como segunda lengua a través de la lengua de señas, asegurándose que el estudiante comprende el input presentado, realiza hipótesis del mismo e interactúa con este sin barreras de comprensión o asimilación de los contenidos propuestos.
- Promover la evaluación de diferentes destrezas en el español escrito como: reproducir, memorizar, explicar, comparar, diferenciar, esquematizar, planificar, corregir o ajustar, entre otros.

- Facilitar la toma de decisiones para valorar el proceso formativo del estudiante, esta deberá ser flexible y dinámica atendiendo a las características de los aprendientes Sordos.
- Analizar las causas de los aprendizajes no logrados por el estudiante y tomar decisiones en su proceso de manera oportuna.
- Considerar las diferencias y similitudes de las estructuras lingüísticas y comunicativas de la lengua de señas y el español escrito.
- Articular la producción y comprensión de la segunda lengua con los contenidos académicos.
- Poner de manifiesto la funcionalidad social y aplicabilidad de los aprendizajes de segunda lengua en contextos sociales fuera y dentro de la escuela.

Categoría de rasgos auténticos

Cuando se hace referencia a los rasgos auténticos de las situaciones de evaluación es el docente Sordo u oyente, junto con el modelo lingüístico, quien tiene la capacidad y habilidad de crear tareas, situaciones y actividades que: 1. Sean próximas a las realidades del estudiante Sordo, 2. Sean relevantes, pues el estudiante valora la utilidad y aplicación en tareas cotidianas, 3. Promuevan la interacción en la segunda lengua con otros actores y recursos reales que se encuentran a su alcance. 4. Sean coherentes con la metodología de enseñanza, metas de aprendizaje y proporcione al estudiante los criterios de evaluación esperando una valoración justificada.

Teniendo en cuenta lo anterior, se proponen los siguientes aspectos a tener en cuenta en las situaciones de evaluación:

Realismo

El realismo en una situación, actividad y/o tarea a evaluar da cuenta de un alto grado de similitud con la vida real o cotidiana del estudiante Sordo. Esta atiende a las vivencias que puede tener el estudiante por sus características lingüísticas y culturales, la forma de acceder a la información y el uso que le da a la segunda lengua en una situación cotidiana. Esto le permite al estudiante desenvolverse con mayor confianza, evocando emociones y retos para responder a la tarea propuesta y al docente evaluador, identificar las necesidades y oportunidades de mejora para acciones actuales o futuras en el aprendizaje de la lengua meta.

Para lograr esto, la situación planeada debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Guardar relación con problemas o situaciones que se producen en el ámbito cotidiano.
- Favorecer la construcción del discurso (manifestación del acto comunicativo) en la primera y la segunda lengua por parte del estudiante.
- Promover la toma de decisiones para organizar de manera óptima el discurso en la segunda lengua.
- Partir de una situación de interés en forma de texto coherente (artículo, noticias, videos, películas accesibles en LSC etc.), a partir de la cual se realizan diferentes actividades.

Relevancia:

La relevancia en una situación de evaluación hace referencia al uso y rentabilidad de la lengua en un contexto cercano. Si el estudiante Sordo le encuentra la utilidad comunicativa a lo que ha aprendido, su comprensión de los textos y situaciones propuestas serán significativa.

Para lograr esto, la situación planeada debe:

- Estar próxima a los intereses y motivaciones de los estudiantes
- Surgir o estar inspirada de contextos cotidianos que conocen los estudiantes
- Servir como elemento de aprendizaje para que el estudiante pueda aplicarlo en otros contextos.

- Resaltar la funcionalidad comunicativa de la segunda lengua

Socialización:

En este aspecto el discurso siempre está activo, es decir que las situaciones de evaluación recrean discursos colaborativos y no colaborativos, donde las interacciones cobran gran importancia pues el estudiante permite reconocerse e identificarse como miembro de uno u otro grupo.

Para lograr esto, la situación comunicativa, tarea o actividad planeada debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Reconocer y respetar las características culturales de la comunidad sorda.
- Promover el análisis de las experiencias culturales e identitarias de esta.
- Facilitar la interacción a través de la segunda lengua con pares comunicativos, es decir interlocutores de su misma lengua (LSC) y otros agentes educativos.
- Suscitar interacciones que involucran la argumentación, opinión, oposición de un determinado discurso escrito.
- Posibilitar experiencias de expresión, comprensión y producción en español escrito como segunda lengua a través de recursos digitales.

Coherencia

Se entiende como aquella que responde a los objetivos de aprendizaje planteados por el docente, respeta la secuenciación de las actividades y niveles de la lengua donde se tiene en cuenta el proceso de formación frente a los desempeños de cada estudiante y sus características particulares. De igual manera, desarrolla las competencias de los estudiantes a partir de escenarios donde el español escrito se encuentra en un uso comunicativo real.

Frente a ello las situaciones comunicativas, tarea o actividad debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Evaluar desempeños coherentes con las experiencias pedagógicas proporcionadas
- Permitir la participación del estudiante Sordo en la selección de los criterios de evaluación.
- Verificar el proceso y mejora de los desempeños del estudiante teniendo en cuenta su estilo de aprendizaje.
- Adecuar las situaciones de evaluación conforme al nivel y experiencia lingüística y comunicativa del estudiante frente a la segunda lengua.
- Reconocer el proceso continuo de aprendizaje del estudiante para alcanzar los desempeños esperados.
- Dinamizar la flexibilización y reformulación del proceso de aprendizaje cuantas veces sea necesario para que le permita al estudiante sentirse motivado y consiente del proceso de aprendizaje.

Categoría de entornos significativos

Los entornos y ambientes de aprendizaje cobran una especial relevancia dentro de los procesos de aprendizaje y enseñanza de la segunda lengua para la comunidad sorda, surgen de la necesidad de configurar ambientes desde las experiencias visuales y kinestésicas; es desde allí, donde el estudiante Sordo recibe la mayor información que le permite significar el mundo a través de las lenguas y contextos donde se encuentra expuesto de manera cotidiana, lo que incluye todo tipo de interpretaciones, significaciones, representaciones y/o producciones en el campo intelectual, lingüístico, ético, estético, artístico, cognoscitivo, etc.

Al diseñar un ambiente, presentar una explicación o elaborar un proceso, es necesario pensar en qué elementos visuales dan mayor información al (niño) Sordo y cómo se relacionan estos elementos entre sí para configurar visual y cognitivamente (INSOR, 2006).

En concordancia con lo anterior, se reconoce la relevancia de propiciar entornos y ambientes significativos durante el diseño e implementación de una situación de evaluación auténtica, por lo cual se proponen los siguientes aspectos a tener en cuenta en las experiencias evaluativas de los estudiantes Sordos:

- Brindar múltiples experiencias de motivación, expresión y autorreflexión que le permitan preguntar, hacer hipótesis, comparaciones, evocar conocimientos previos a través de la lengua de señas en función del aprendizaje el español escrito como segunda lengua.
- Brindar distintas herramientas que potencien lo visual y experiencial con su diario vivir.
- Dar modelos suficientes de diferentes discursos en lengua de señas y en español escrito en todas las situaciones planeadas.
- Promover el uso de recursos o de ayudas externas (periódicos, carteles,

circulares, carteleras, poster, informes etc.), que pueden estar presentes en un escenario real de su institución y fuera de ella.

- Usar materiales escritos auténticos, es decir recursos que no fueron diseñados para la enseñanza de la segunda lengua, pero a través de la planeación pedagógica se conviertan en un aliado para la interpretación del mundo escrito, tales como formularios, correos, noticias, informes, poster, vallas, páginas web, publicidad, etc.

- Proponer diferentes tipos de texto para el desarrollo de las actividades, textos continuos (narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos) o discontinuos (imágenes, tablas, esquemas, mapas, cuestionarios, anuncios), estos pueden encontrarse en el aula de clase o en la institución con una intencionalidad pedagógica.

- Contar con un ambiente donde sea de fácil acceso al estudiante a la consulta en libros, revistas, manuales de instrucción, libros de texto, cartas, notas y textos mediados por la tecnología donde el docente recree hábitos de lectura y escritura para sus estudiantes.

- Disponer los espacios donde trabaje las experiencias de aprendizaje en “semicírculo o círculo”, esta distribución dentro de los ambientes favorece que los estudiantes Sordos puedan ver las intervenciones de los otros interlocutores, favoreciendo el contacto visual de manera directa.

Retroalimentación

La retroalimentación se convierte en un eje articulador de todo el proceso pedagógico desde el momento de la planeación hasta la implementación y seguimiento del mismo. Este proceso juega un papel fundamental en la motivación, atención y autorregulación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua. A través de esta se ofrece al estudiante herramientas para reflexionar sobre su producción y lograr la comprensión de sus

propios conocimientos mediante sugerencias, interrogantes y/o explicaciones significativas. (Fernández, 2017).

Por lo anterior, se proponen los siguientes aspectos a tener en cuenta en el momento de la planeación, implementación y seguimiento de las situaciones de evaluación de la segunda lengua:

- Estar atento a ofrecer al estudiante pistas, aclaraciones, respuestas oportunas cuando se presenten dudas por parte del estudiante, induciéndolo a tomar consciencia de la situación presentada (Fernández, 2017) a través de la primera lengua del aprendiente.
- Centrar la observación del proceso de retroalimentación en las acciones que ocurren previo al estímulo y posterior a este.
- Promover experiencias de coevaluación y autoevaluación durante la experiencia pedagógica.
- Dar a conocer al estudiante la rúbrica de propósitos y criterios de evaluación de las situaciones evaluativas propuestas.

Transversalidad curricular

El desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas dentro del currículo en una oferta de educación para Sordos se convierte en un factor transversal que repercute en todas las áreas del aprendizaje escolar; así como, el diseño de situaciones de evaluación propone espacios de participación activa, producción, análisis crítico y construcción del conocimiento en la primera y segunda lengua del estudiante. Estos dos factores implican la generación de

acciones relacionadas con los procesos de pensamiento superior en el estudiante que trascienden del aula de segunda lengua.

Para ello, la transversalidad en el currículo conlleva reflexionar sobre el alcance y papel de las lenguas en todo el planteamiento de la oferta bilingüe y bicultural para Sordos, donde los docentes, directivos y servicios de apoyo pedagógico articulan criterios, propósitos, metodologías y metas de aprendizaje de las lenguas (LSC – español L2) a las que el estudiante se encuentra expuesto de manera permanente.

Así que este eje de transversalidad se debe tener en cuenta de manera prioritaria en la reorganización curricular con los siguientes aspectos:

- Articular los desafíos, desempeños y metas de aprendizaje propuestas en las otras áreas de aprendizaje curricular.
- Exponer a los estudiantes Sordos a diferentes situaciones comunicativas y desafíos en las diferentes áreas dispuestas desde los planes de estudio, teniendo en cuenta la caracterización inicial frente a las competencias comunicativas en la primera y segunda lengua.
- Promover el trabajo articulado y transversal de todos los docentes de áreas y grados escolares en la propuesta curricular de la OBBS.

Parte II: Situaciones de evaluación en el marco de la evaluación auténtica para estudiantes Sordos de básica primaria.

A continuación, encontrará una propuesta del diseño de situaciones de evaluación de la segunda lengua de estudiantes Sordos, que atienden a los aspectos antes abordados para cada una de las categorías propuestas. Tenga en cuenta que la estructura propuesta no es un elemento rígido, esta cumple con unos principios de flexibilidad y adaptación a las características de la

organización curricular de la OBBS, sin embargo, es importante garantizar la presencia de las categorías presentadas para promover una evaluación auténtica.

Asimismo, la situación de evaluación planteada puede encontrarse enmarcada en un proyecto pedagógico de aula, unidad didáctica o secuencia didáctica durante el curso del ciclo escolar; lo que implica que los ejemplos dados no son proyectos de aula completos, por el contrario, atienden a una manera de organizar la experiencia evaluativa desde un modelo de evaluación auténtica de la segunda lengua para estudiantes Sordos. Es decir, que como docente de español escrito como segunda lengua deberá planear, implementar y hacer seguimiento a las experiencias pedagógicas previas y posteriores necesarias para implementar el ejemplo ofrecido y conseguir un aprendizaje de la lengua útil, global y significativo.

La estructura para el desarrollo de estas situaciones está compuesta por cuatro elementos centrales:

- Categoría de caracterización (como acción transversal del proceso)
- Categoría de competencia comunicativa
- Categoría de rasgos auténticos
- Categoría de entornos significativos



Cabe aclarar que la categoría de caracterización del estudiante deberá ser un proceso previo a la planeación de la situación de evaluación, pues solo así el docente podrá identificar las necesidades, intereses, motivaciones y metas de aprendizaje de las lenguas para el estudiante Sordo. Además de ser un proceso constante y dinámico en la medida que el estudiante va avanzando en su proceso y se reestructuran las condiciones con las que cuenta al enfrentarse a los distintos retos de aprendizaje.

Tabla 18 Estructura para analizar situación de evaluación auténticas para estudiantes Sordos

| | | | |
|--|------------|---------------|---|
| Proyecto³: | | | De acuerdo con las necesidades de la población analice y adapte los estándares básicos de las competencias de lenguaje. |
| Tipo de competencia: | | | |
| Grado: | | | En función de la competencia general se da forma a los objetivos, estos pueden apuntar a conocimientos (saber), habilidades (hacer), actitudes |
| Competencia → | | | |
| <i>Escriba la competencia que espera que el estudiante desarrolle.</i> | | | Para la planeación, tenga en cuenta las pautas proporcionadas con anterioridad en esta guía. Identifique uno o más aspectos que se tienen en cuenta en la situación de evaluación propuesta. |
| Objetivos | | | |
| <i>Escriba los objetivos de aprendizaje propuestos en relación con la competencia esperada.</i> → | | | Identifique los aspectos que debe tener en cuenta para garantizar entornos significativos de aprendizaje, retroalimentación y transversalidad mencionados en el anterior apartado. Teniendo en cuenta los criterios dados con anterioridad (seleccione los que correspondan a su propuesta) |
| Descripción de la situación de evaluación | | | |
| <i>Describa la situación de evaluación a implementar para sus estudiantes.</i> | | | Identifique los aspectos que debe tener en cuenta para garantizar entornos significativos de aprendizaje, retroalimentación y transversalidad mencionados en el anterior apartado. Teniendo en cuenta los criterios dados con anterioridad (seleccione los que correspondan a su propuesta) |
| Rasgos auténticos: | | | |
| <i>Atendiendo a los aspectos proporcionados anteriormente en esta categoría, identifique los rasgos auténticos de la tarea o situación comunicativa propuesta:</i> | | | Identifique los aspectos que debe tener en cuenta para garantizar entornos significativos de aprendizaje, retroalimentación y transversalidad mencionados en el anterior apartado. Teniendo en cuenta los criterios dados con anterioridad (seleccione los que correspondan a su propuesta) |
| Realismo | Relevancia | Socialización | |
| | | | |
| Entornos significativos | | | Identifique los aspectos que debe tener en cuenta para garantizar entornos significativos de aprendizaje, retroalimentación y transversalidad mencionados en el anterior apartado. Teniendo en cuenta los criterios dados con anterioridad (seleccione los que correspondan a su propuesta) |
| <i>Escriba los aspectos que tendrá en cuenta en esta categoría en relación con la situación de evaluación planteada.</i> | | | |
| Retroalimentación → | | | Identifique los aspectos que debe tener en cuenta para garantizar entornos significativos de aprendizaje, retroalimentación y transversalidad mencionados en el anterior apartado. Teniendo en cuenta los criterios dados con anterioridad (seleccione los que correspondan a su propuesta) |
| <i>Identifique y escriba algunos aspectos a tener en cuenta en la situación de evaluación propuesta.</i> | | | |

³ Con el fin de ampliar información sobre proyectos pedagógicos de aula para estudiantes Sordos diríjase a: INSOR (2012) Orientaciones Pedagógicas Documento 2: Los Proyectos Pedagógicos y la Lengua Escrita en la Educación Bilingüe y Bicultural para Sordo. INSOR (2012), Orientaciones Pedagógicas Documento 9: Estrategia de Fortalecimiento de Entornos Académicos para el Desarrollo de Competencias del Lenguaje, Científicas y Ciudadanos: Los Proyectos Pedagógicos.

Situación de evaluación 1

| Guía del docente |
|---|
| <p>Tipo de competencia: Comunicativa Proyecto: ¿Quién soy yo?⁴ Grado: Ciclo 1</p> |
| <p>Competencia a desarrollar/ evaluar</p> |
| <p>Comprende el contenido de diferentes tipos de textos.</p> |
| <p>Objetivos</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Leo el contenido de fichas de información personal. - Dialogo sobre quién soy con mis compañeros. - Creo un afiche con mi información personal. |
| <p>Descripción de la situación de evaluación</p> |
| <p>Actividad previa</p> <p>Realiza una consulta sobre una persona sorda reconocida o famosa dentro de la comunidad. Puedes revisar artículos de revista, páginas web, folletos, etc. Este material encontrado úsalo para llevarlo al aula de clase y lea para los estudiantes de dónde viene esta información (los estudiantes deben identificar el origen del texto escrito). Haz uso de fotografías, imágenes de referencia, título y/o enunciados para elaborar un cartel o afiche para la presentación de este personaje.</p> <p>Modelo de cartel:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="border: 1px solid gray; padding: 10px; width: 45%;"> <p style="color: red; font-weight: bold;">EDITH PATRICIA RODRÍGUEZ DÍAZ: PURA DISCIPLINA Y DEDICACIÓN</p> <p style="font-size: small;">Por: Cristina Morales</p> <div style="background-color: red; color: white; padding: 2px; font-weight: bold; text-align: center;">BIENESTAR</div>  <p style="font-size: x-small;">Es una mujer de 32 años, licenciada en psicología graduada de la Universidad Pedagógica, especialista en educación y orientación sexual de la Universidad Manuela Beltrán y candidata a la maestría en Lingüística del Instituto Caro y Cuervo, foto: Diego Sotomayor</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: 45%;"> <p style="text-align: center; font-weight: bold;">Información personal:</p> <p>Nombre: Edith Rodríguez</p> <p>Edad: 32 años</p> <p>Profesión: profesora</p> <p>País: Colombia</p> <p>Ciudad: Bogotá</p> <p>Lenguas: LSC – Español escrito</p> <p>Universidad que estudia: Instituto Caro y cuervo</p> </div> <div style="width: 15%; text-align: center;">  </div> </div> |
| <p>Fuente: https://alo.co/bienestar/asi-es-la-vida-de-los-Sordos-en-colombia</p> |
| <p>Situación de evaluación</p> |

⁴ Tenga en cuenta profesor, que los proyectos pedagógicos son contextos generales que se utilizan como pretexto para un sinnúmero de experiencias, por lo tanto, el nombre del proyecto deberá responder a estas condiciones, considerando el grado o ciclo en que se encuentren sus estudiantes.

Conversa con tus estudiantes sobre la historia de esta persona, realiza preguntas de conocimiento previo ¿Sabes quién es esta persona? ¿En qué país vive? ¿Qué hace esta persona?... Y posteriormente cuéntales toda la información encontrada sobre el personaje. De igual manera, verifica que tus estudiantes comprenden la información, utiliza apoyos adicionales como imágenes, fotografías sobre el país, mapa del país, profesión, familia o mascotas de la persona sorda que estás presentando.

A continuación, presenta al grupo el afiche elaborado por ti. Describe los datos que contiene y orientalos en la construcción de su propio cartel. Indicando cuáles son los datos que deben consignar y proporcionándoles algunos ejemplos.

Cada uno de los niños deberá hacer un cartel con su información personal. Donde escribirá su:

- Información personal: nombres y apellidos, edad, país, ciudad.
- Información escolar: colegio, grado, nombre del profesor.

Acompañe a los estudiantes en la elaboración del cartel, respondiendo sus dudas, preguntas y ofreciéndole oportunidades para comprender la información que quiere plasmar en el cartel. Al terminarlo los alumnos pondrán socializar sus carteles con los compañeros.

Al final de la actividad se colocarán todos los posters alrededor de la clase y haremos una dinámica de autoestima y cohesión del grupo. Las apreciaciones pueden ser anónimas o nominadas y consistirá en que cada alumno tiene que dibujar un emoji en un post –it (muéstrale algunos modelos) y pegarlo en el afiche correspondiente, posterior a podrán explicar su apreciación a su compañero.

.Categoría rasgos auténticos

Explicita los rasgos auténticos de la tarea o situación comunicativa propuestas:

| Realismo | Relevancia | Socialización | Coherencia |
|--|---|---|---|
| La situación planteada guarda una relación con tareas diarias como: dar o recibir información personal, llenar formularios o los datos solicitados | Surge de un tema cotidiano, motiva al estudiante al conocer historias de personas sorda representantes de la comunidad. | Posibilita la interacción con el mismo y sus compañeros, expresando sus ideas en lengua de señas y español escrito. | Esta tarea comunicativa está enmarcada en el proyecto trabajado en el aula, se adecua al nivel de los estudiantes frente a la segunda lengua. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| para llamar al centro de relevo. | | | |
| Categoría entornos significativos | | | |
| Identifica uno o varios aspectos en relación con los entornos significativos. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Brinda experiencias de motivación, expresión y autorreflexión que le permitan preguntar, hacer hipótesis, comparaciones, relacionar las experiencias vividas a través de la lengua de señas para el aprendizaje el español escrito como segunda lengua. • Cuenta con distintas herramientas que potencien lo visual y experiencial con su diario vivir, como fotografías, posters, revistas, presentaciones. • Da modelos suficientes de diferentes discursos en lengua de señas y en español escrito. | | | |
| Retroalimentación | <ul style="list-style-type: none"> • Hacer intervenciones reguladoras al estudiante ayudándole a comprender la situación planteada, preguntándoles por lo que entendió o no entendió. • Acompañar al estudiante en la toma de consciencia frente los errores que pueda tener y apoyarle en cumplir con su meta de aprendizaje. • Reformular el proceso de aprendizaje cuantas veces sea necesario de modo que le permita al estudiante sentirse motivado y consciente de su proceso de aprendizaje. • Identifiqué los comentarios realizados por los estudiantes y resalte las actitudes, habilidades y destrezas positivas de los estudiantes en la situación de evaluación | | |

Situación de evaluación 2





| |
|--|
| Tipo de competencia: Comunicativa Proyecto: “Preparando comida colombiana” Grado: Ciclo 2 |
| Competencia a desarrollar/ evaluar |
| Interpreta y produce textos instructivos (receta) teniendo en cuenta la necesidad comunicativa. |
| Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none">- Interpreto textos instructivos que involucran verbos instruccionales y vocabulario específico: alimentos, cantidades, porciones.- Escribo instrucciones para preparar un postre colombiano.- Comparto con mis compañeros preferencias y opiniones sobre los postres colombianos. |
| Descripción de la situación de evaluación |
| <p>Actividad previa</p> <p>Proponga un formato modelo para escribir una receta con: ingredientes, cantidades y pasos. Entregué el formato a sus estudiantes y planteé como tarea previa:</p> <ul style="list-style-type: none">• Dialogar, seleccionar y escribir (en hojas block) una receta de un postre típico colombiano de fácil preparación. La receta deberá tener pocos pasos y se tendrá que poder preparar en el salón de clase (obleas, queso con bocadillo, etc.). |
| <p>Situación de evaluación</p> <p>Para esta situación evaluativa describa a los estudiantes la actividad del mini bazar que se realizará en los próximos días. Recoja la tarea previa que los estudiantes trajeron desde casa y orienta con las siguientes instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none">- Los estudiantes se organizarán en grupos de cuatro personas.- Entrégueles a los estudiantes de dos a tres recetas distintas de las traídas por sus compañeros.- Los estudiantes leerán las recetas, junto al docente, y socializarán lo que comprendieron de cada receta, escogiendo de entre ellas, la receta que más les gustó. Para esta lectura podrán apoyarse en diccionarios o textos de cocina.- Acompañe a los estudiantes en la comprensión de cada receta, monitoree su proceso a través de preguntas, orientación y posibles soluciones a sus interrogantes. De igual manera, permítales que los estudiantes hacer búsquedas en la red, diccionarios o libros de recetas para responder a las dudas que se vayan presentando.- Permítales que grafiquen el paso a paso de las recetas en su libro de notas. |

- Los estudiantes por grupos escogerán la receta que más les gusto y la socializarán con todo el grupo

Tras la puesta en común, proponga a los estudiantes escoger el postre que más les gustó para prepararlo en el evento del mini bazar de la escuela. La votación se realizará usando un formulario que contenga: nombre del estudiante, receta que más le gustó y ¿Por qué?

Luego, se contabilizarán los votos y se escogerán una o dos posibilidades para la actividad del mini Bazar.

Por último, ubique un mural dentro del salón de clase las imágenes de una receta y algunas pistas. Oriente a sus estudiantes en la construcción de instrucciones que faltan en la preparación de la receta propuesta. Ejemplo:

| Receta de fresas con crema | |
|--|--|
| Ingredientes: | |
|  |  |
| |  |
| Pasos | |
|  | |
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |

| Categoría de rasgos auténticos: | | | |
|--|--|---|--|
| <i>Identifica uno o varios aspectos de la categoría de rasgos auténticos para la tarea o situación comunicativa propuestas:</i> | | | |
| Realismo | Relevancia | Socialización | Coherencia |
| La situación comunicativa real se genera como parte de una actividad extraescolar y se aprovecha el input para el desarrollo de otras actividades. | El receta es un texto próximo al estudiante y sirve como elemento de aprendizaje para que el estudiante pueda aplicarlo en la producción de textos instructivos. | La apuesta de socializar los textos escritos por los otros estudiantes y su discusión permite la interacción con sus pares y familia. | Se adecua al nivel y experiencia lingüística y comunicativa del estudiante frente a la segunda lengua. |
| Categoría entornos significativos | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Cuenta con distintas herramientas que potencien lo visual y experiencial con su diario vivir, como fotografías, posters, revistas, presentaciones. • La ambientación del espacio permite la interacción del estudiante con diferentes libros de cocina, diccionarios y videos de recetas. | | | |
| Retroalimentación | <ul style="list-style-type: none"> • Observe y tome apuntes de los avances de los estudiantes durante todo el proyecto de manera continua, la situación de evaluación propuesta no es sumativa de los aprendizajes, pero le dará información suficiente para reconocer fortalezas y propuestas de mejora para su práctica. • Acompañe a los estudiantes durante toda la situación de evaluación. Este atento a las dudas e inquietudes que se presenten y anímelos a lograr su objetivo de manera individual y grupal. | | |

Situación de evaluación 3

| |
|---|
| Tipo de competencia: Comunicativa Proyecto: La sociedad ¿Cómo nos informamos? Grado: Ciclo 2 |
| Categoría de Competencia |
| Comprende y caracteriza la información que difunden en redes sociales |
| Objetivo |
| - Evalúo la información ofrecida por los medios de comunicación teniendo en cuenta el mensaje y fuente de consulta. - Identifico el tipo de información que difunden en redes sociales y la forma de presentarla. |
| Descripción de la situación de evaluación |
| Actividad previa Indague sobre una noticia falsa que sea actual y se encuentre circulando en las redes sociales. Busque las consecuencias y el origen de esta noticia. Lleve al aula de clase la noticia, la sea física o virtual, además de la información de la fuente que extrajo el texto. Oriente a los estudiantes sobre la rúbrica de evaluación, los desarrollos esperados en la situación de evaluación. Situación de evaluación Presente el título de la noticia a los estudiantes y pregúntales si conocen la noticia, formule algunas preguntas para indagar sobre sus conocimientos previos y la certeza o falsedad de la noticia. Observe las hipótesis sobre la información que tienen los estudiantes, posterior a ello, socialice la noticia explicando el origen de esta, la información que es falsa y la información del contexto donde se desarrolló; muestre el material visual de la noticia ya sea físico o virtual. Posterior a ello organice grupos de 3 o 4 integrantes y presente las siguientes instrucciones: <ul style="list-style-type: none">- Los estudiantes realizaran una búsqueda de las noticias faltas. Para ello pueden hacer uso de redes sociales, periódicos digitales, blogs, etc. Está atento a las inquietudes y dudas que surjan en la búsqueda.- Los estudiantes escogerán una las noticias falsas que hayan encontrado y la leerán de manera conjunta. Podrán usar búsquedas en la web, diccionarios o periódicos para apoyar la comprensión del texto.- Los estudiantes debatirán y reflexionarán a partir de las siguientes preguntas orientadoras ¿Qué información nos da la noticia falsa que encontramos? ¿Por qué |

son noticias falsas? ¿Cuál es la verdadera historia sobre estas noticias? ¿Dónde encontramos la noticia falsa? ¿Qué consecuencias trajo esta noticia falsa?

Tras el análisis de la noticia los estudiantes escribirán tres elementos importantes o detalles que les haya llamado la atención. Puede recurrir a estas preguntas para orientar la selección de la información más relevante: ¿Cuál es el mensaje de la noticia falsa? ¿Cuál es la intención de la noticia? ¿Cuál es el contexto de la noticia?

Asimismo, acompañe a sus estudiantes para escribir tres consejos para identificar noticias falsas. Valore de manera grupal los aprendizajes de los estudiantes y permita que el estudiante evalúe su proceso en la situación planteada.

Como tarea final, organice con los estudiantes una campaña sobre “La no difusión de noticias falsas en redes sociales” para ello, elaboraran carteles para la escuela donde se promueva el buen uso de la información y la no difusión de noticias falsas en redes.

Categoría de rasgos auténticos:

Identifique los rasgos auténticos de la tarea o situación comunicativa propuestas:

| Realismo | Relevancia | Socialización | Coherencia |
|---|--|---|--|
| Parte de una situación problemática en forma de texto coherente (texto auténtico: noticias), de la cual se realizan diferentes actividades. | La situación sirve como elemento de aprendizaje útil para que el estudiante pueda aplicarlo en otros contextos, Identificando información falsa. | Promueve interacciones que le permiten al estudiante opinar, argumentar y debatir sobre el texto escrito. | Evalúa los desempeños coherentes con las experiencias pedagógicas proporcionadas |

Categoría entornos significativos

Usar materiales escritos auténticos, es decir recurso que no fueron diseñados para la enseñanza de la segunda lengua, pero a través de la planeación pedagógica se convierten en un aliado para la interpretación del mundo escrito, tales como formularios, correos, noticias, informes, poster, vallas, páginas web, publicidad, etc.

| | |
|--------------------------|---|
| Retroalimentación | <ul style="list-style-type: none"> • El docente estará atento a las dudas y preguntas que surjan de los estudiantes. • Acompañará a los estudiantes en la identificación de las noticias, promoviendo el pensamiento crítico y guiándoles en el proceso, ayudándoles a reflexionar. • En cuanto a la coevaluación y autoevaluación el maestro proporcionara rúbricas (explicadas antes de comenzar la actividad) |
|--------------------------|---|

| | |
|--|---|
| | para que los estudiantes sepan cuáles van a ser los criterios a evaluar) para que el proceso de evaluación sea transparente |
|--|---|

9.6 Validación

En este apartado presentan los resultados obtenidos en la fase de validación de la “*Guía para la planeación de situaciones de evaluación del español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos de educación básica primaria en el marco de la evaluación auténtica*”. Este proceso se llevó a cabo mediante el instrumento de valoración presentado en el apartado 8.5.3. El instrumento de validación permitió la evaluación cuantitativa de los apartados de la guía a partir de los cuatro criterios de análisis: suficiencia, claridad, utilidad y adecuación, con una escala de valoración de 1 a 4.

Con respecto a los resultados obtenidos, se evidencia un alto nivel de consenso entre los docentes. Para los dos componentes de la guía, en todos los criterios, se obtuvo una valoración superior a 3.0, que equivale a un nivel moderado/alto.

Tras el estudio de los datos se considera que esta puntuación general en los resultados, se debe al meticuloso proceso metodológico empleado para el diseño de la guía y a su estructura, ya que plantea un referente teórico, pedagógico y práctico, a partir de las necesidades reales y percepciones de los maestros. Esta valoración indica que la guía elaborada satisface las necesidades manifestadas por los docentes y se adecúa a sus expectativas. La Tabla 18 muestra los resultados específicos en relación con cada uno de los apartados de la guía y los correspondientes criterios de valoración.

Tabla 19. Resultados de la validación de la Guía para la planeación de situaciones de evaluación del español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos de educación básica primaria en el marco de la evaluación auténtica

| N | Aspecto | Suficiencia | | Claridad | | Utilidad | | Adecuación | |
|----------------------------------|---|-------------|-------|----------|-------|----------|-------|------------|-------|
| | | Media | Desv. | Media | Desv. | Media | Desv. | Media | Desv. |
| Fundamentación | | | | | | | | | |
| 1 | La evaluación de la segunda lengua para Sordos | 3.33 | 1,54 | 4 | 0 | 4 | 0 | 3.3 | 0.57 |
| 2 | Evaluación auténtica de los desempeños en segunda lengua para estudiantes Sordo | 3.33 | 1,15 | 3.33 | 1,15 | 3.33 | 1,15 | 3.33 | 1,15 |
| 2.1 | Caracterización de la población | 3.66 | 0.57 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 |
| 2.2 | Categoría de competencia | 3.66 | 0.57 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 |
| 2.3 | Categoría de rasgos auténticos | 3.66 | 0.57 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 |
| 2.4 | Categoría de entornos significativos | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 |
| 2.5 | Retroalimentación | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 |
| 2.6 | Transversalidad curricular | 3.66 | 0.57 | 3.66 | 0.57 | 4 | 0 | 3.66 | 0.57 |
| Situaciones de evaluación | | | | | | | | | |
| 3.1 | Situación evaluativa 1 | 3 | 1,73 | 3.66 | 0.57 | 4 | 0 | 4 | 0 |
| 3.2 | Situación evaluativa 2 | 4 | 0 | 3.33 | 1,15 | 4 | 0 | 4 | 0 |
| 3.3 | Situación evaluativa 3 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 |

En el apartado de fundamentación, los ítems correspondientes a la categoría de entornos significativos y retroalimentación, tuvieron una valoración superior al resto de marcadores establecidos en el instrumento (M=4.0). Esto sugiere que existe una claridad y aporte significativo de estos dos ítems en el proceso de planeación de situaciones de evaluación. Los demás componentes también recibieron valoraciones cercanas a M= 4.0, lo que además, de reflejar la claridad, utilidad y adecuación en cada una de las categorías del modelo de evaluación auténtica sugeridas, pone de manifiesto la vital importancia y la necesidad del personal docente de disponer de casos prácticos detallados de evaluación.

Por otro lado, en el apartado de situaciones de evaluación modelo o de referencia existe un nivel de consenso moderado-alto (Superior a M=3.0) en cada uno de los criterios de valoración de la guía. Frente a la primera situación de evaluación, se evidencia un grado de puntuación más crítico en el criterio de suficiencia (M=3.0, DT=1.73). Según las observaciones registradas por los docentes, esto se debe a un ligero desequilibrio en el uso equitativo de las lenguas. Se reconoce que, en niveles iniciales de la escolaridad la adquisición y consolidación de la primera lengua es fundamental, ya que en ésta se fundamenta el desarrollo de lenguaje y pensamiento, y aprendizaje de la L2. En niveles superiores de escolaridad, la adquisición de la lengua se da per sé.

Algunas de las observaciones manifestadas por los docentes fueron: *“Considero que los aportes teóricos en temas pedagógicos y didácticos existentes actualmente en Colombia son muy valiosos; sin embargo, existe un punto de quiebre entre la primaria y el bachillerato, donde el currículo queda a la deriva, y por tanto los procesos de formación”* P1. Esto está en sintonía con la percepción planteada por los docentes en la fase II, donde exponen que las realidades de la primaria y el bachillerato para Sordos presentan unas brechas significativas frente a los

procesos de enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua, dado que no existe una transversalidad en el currículo.

De igual manera, los docentes resaltan la necesidad de reconocer las características e intereses de los estudiantes en comentarios como: *“Excelente trabajo, minucioso, pertinente. Un aspecto que se podría resaltar es que el docente debe dentro de esa caracterización inicial, indagar por los intereses del estudiante, cuales son los temas que le preocupan o llaman la atención para que la situación de evaluación auténtica tenga mayor relevancia para el estudiante” P3.*

Así mismo, los docentes resaltan la necesidad de diseñar e implementar propuestas que traten en profundidad el plan de estudio de segunda lengua y las condiciones de equidad frente al acceso a una educación pertinente con observaciones como: *“La propuesta de evaluación revisada es un instrumento importante en el proceso; sin embargo, hay aspectos importantes que deben clarificarse en el currículo de educación para Sordos en Colombia, de tal manera que todos los niños y niñas estén en condiciones igualitarias frente al conocimiento”.*(P1) La heterogeneidad de condiciones de la escuela actual colombiana, alas que se encuentran expuestos los estudiantes Sordos, nos impulsa a pensar y diseñar el camino para estructurar el sistema de un modo flexible y funcional.

Por otro lado, frente a la extensión del formato para el análisis de la planeación de las situaciones, un docente sugiere: *“Me parece que la plantilla de evaluación es muy extensa”* (P2). Sin embargo, los otros docentes no hicieron alusión a la extensión de la plantilla. Aunque ésta pueda ser la primera percepción, se debe tener en cuenta que el formato busca detallar unos mínimos establecidos para el diseño de las situaciones de evaluación auténticas y así permitir al

docente hacer las adecuaciones necesarias que le permitan analizar y reflexionar sobre su práctica evaluativa.

Tras el análisis de los comentarios anteriores, se puede evidenciar que *Guía para la planeación de situaciones de evaluación del español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos de educación básica primaria en el marco de la evaluación auténtica* en un marco general, aporta de manera suficiente, clara, útil y adecuada al campo de la evaluación del español escrito como segunda lengua para Sordos. Además, esta herramienta puede convertirse en un insumo relevante en la estructuración de la propuesta de la segunda lengua. No obstante, es claro que este instrumento no busca suplir todas las necesidades de formación, referencia o investigación en un campo en el que aún falta mucho por explorar.

A partir de las observaciones realizadas en la fase de validación, se realizó el siguiente ajuste a la guía para la planeación de situaciones de evaluación: la graduación de las situaciones planteadas, pasaron de proponerse por grados escolares a proponerse por ciclos escolares, atendiendo a la heterogeneidad de las condiciones de los estudiantes y sus contextos educativos. En este sentido, el docente podrá seguir las orientaciones de la guía o hacer las adaptaciones necesarias en el momento del ciclo escolar en que se pudiera implementar dicha experiencia, atendiendo a las condiciones y características expuestas en el apartado de fundamentación de la guía.

10. Conclusiones

A partir de los resultados hallados en la identificación de percepciones y necesidades frente al diseño de situaciones de evaluación en la enseñanza del español escrito como segunda lengua de estudiantes Sordos en básica primaria concluimos que: Los docentes valoran de manera positiva la mediación de todos los aprendizajes a través de la primera lengua del estudiante Sordo. Esto implica el reconocimiento de que el estudiante cuenta con plenas oportunidades de comprender, expresar, interactuar y mediar a través de su primera lengua.

Sin embargo, la mayor dificultad que se presenta para los docentes en el diseño de estas situaciones, es el momento de hacer que el estudiante ponga en práctica su competencia comunicativa en el español escrito como segunda lengua. La interacción, la comprensión y la producción en la segunda lengua en contextos reales y auténticos son las actividades que necesitan promover en su práctica educativa.

Frente a los rasgos de autenticidad propuestos por Reyes (2014) para los docentes que participaron en la investigación, es posible identificar e incluir en su planeación situaciones del contexto lejano del estudiante Sordo. Pero la utilidad de las mismas en contextos inmediatos puede ser una dificultad al momento de la configuración de las tareas. Así mismo al proponer actividades, situaciones o tareas que impliquen la socialización por medio del texto escrito, se privilegia la producción escrita individual, en vez de mediaciones e interacciones escritas del estudiante con sus compañeros o agentes educativos, que son menos frecuentes.

Esta situación puede ser recurrente debido a que algunas de las Instituciones Educativas no cuentan con propuestas propias para la enseñanza del español escrito como segunda lengua. Y en la actualidad sus referentes como los planes de estudio, propuestas, libros de enseñanza

y/o currículos institucionales están fundamentados en el español como primera lengua o en la comparación de las metas de aprendizaje establecidas para los estudiantes oyentes.

Por otro lado, frente a la coherencia de las situaciones de evaluación diseñadas y el currículo, al no existir una ruta trazada de manera institucional ni una secuencialidad didáctica que parta de las necesidades de los estudiantes Sordos de cada una de las Instituciones Educativas son pocas las oportunidades que el docente tiene para trabajar la transversalidad desde la óptica de la evaluación de la segunda lengua.

Los docentes a nivel nacional reconocen la necesidad de contar con una caracterización detallada de los desarrollos lingüísticos y comunicativos de la L1 Y L2; promoviendo también las actividades relacionadas con las experiencias y conocimientos previos en los entornos académicos, familiares, sociales del estudiante Sordo como punto de partida para identificar los propósitos de aprendizaje.

En síntesis, urgen el fortalecimiento de dos tipos de factores intrínsecos y extrínsecos al proceso de evaluación. Los primeros pueden estar asociados al proceso y a los agentes involucrados de manera directa en él. Dentro de ellos encontramos conocer las características del estudiante Sordo o conocer la estructura de la LSC y el español escrito, conocer la estructura a profundidad y uso de la Lengua de Señas Colombiana – LSC y el español escrito, conocer la cultura sorda que permita enriquecer los procesos de evaluación de la L2.

También encontramos una serie de factores extrínsecos como la inversión en la formación/ cualificación del profesorado en evaluación de segundas lenguas, la investigación en el campo de la evaluación de la L2, la gestión administrativa para el posicionamiento institucional de la L1 y L2 de los estudiantes Sordos y el establecimiento de un currículo de

referencia para dinamizar las propuestas curriculares institucionales del español como segunda lengua.

La identificación las percepciones y necesidades de los docentes frente al diseño de situaciones de evaluación de segunda lengua, permitió la formulación de un modelo propio de evaluación auténtica de L2 para estudiantes Sordos y una propuesta de planeación de situaciones, actividades y/o tareas evaluativas auténticas desde cuatro categorías fundamentales: caracterización del estudiante (transversal a todo el proceso), competencias a evaluar, rasgos auténticos (realismo, relevancia, coherencia, socialización, retroalimentación) y entornos significativos.

Es decir, que no es suficiente con la planeación de una situación con un alto grado de similitud a situaciones comunicativas cotidianas que puede enfrentar el estudiante Sordo, sino que se deben tener en cuenta elementos característicos, históricos, culturales y lingüísticos de esta población, donde la lengua de señas vehiculiza todos los procesos de enseñanza y aprendizaje del español escrito como segunda lengua. Por ello, la gran diferencia que puede existir entre evaluar al estudiante con un texto descontextualizado para llenar huecos, y la planeación consciente de situaciones de evaluación a partir de unas características asociadas a la evaluación auténtica.

La guía para la planeación debe encontrarse enmarcada en un proyecto pedagógico de aula, unidad didáctica o secuencia didáctica durante el curso del ciclo escolar. Esta atiende a una manera de organizar la experiencia evaluativa desde un modelo de evaluación auténtica de la segunda lengua para estudiantes Sordos, así mismo es indispensable la participación de

agentes educativos sordos como modelos lingüísticos y/o docentes bilingües Sordos en el proceso de diseño e implementación de la experiencia evaluativa.

Otros de los aspectos que contempla la evaluación auténtica de la segunda lengua para estudiantes Sordos es la implementación intencionada de entornos significativos para el aprendizaje del español como segunda lengua. Esto cobra un factor relevante al contar con una lectura diferencial del mundo que le rodea, que contempla un aprendizaje y un procesamiento de la información a través de una experiencia visual, para reconocer el valor comunicativo y funcional del español escrito como segunda lengua.

Otro de los aspectos relevantes planeados por los docentes de español como segunda lengua para Sordos, es la necesidad de contar con la transversalidad de la evaluación y considerar una óptica del español segunda lengua en el currículo de la OBBS.

Esta guía pretende contribuir a superar algunas de las necesidades identificadas de los docentes de español escrito como segunda lengua en básica primaria en materia del diseño de situaciones de evaluación adecuadas en la lengua meta de los estudiantes Sordos, además de convertirse en el primer material que se desarrolla sobre la evaluación de la segunda lengua en el país desde una perspectiva centrada en la planeación y en las competencias del docente para evaluar el español escrito. De esta manera, la presente investigación se encuentra articulada con la línea de investigación en evaluación de lengua extranjera y segunda lengua del ICC.

En ningún momento se pretendió suplir todas las necesidades formativas, curriculares, institucionales o gubernamentales a las que actualmente el docente se enfrenta en los entornos educativos. Si bien la institucionalidad tiene una tarea importante en la formación, también el

docente requiere una formación continua y actualizada tanto reglada como autónoma, para proporcionar a los estudiantes una educación significativa, pertinente y eficaz.

Cabe resaltar que las necesidades identificadas en la primera fase de esta investigación se constituyen en un insumo fundamental para el desarrollo de futuros estudios que puedan responder a ellas, mediante la oferta de procesos formativos, planes de acción, diseños curriculares o propuestas didácticas para ser implementadas en aula.

También es importante anotar que la construcción de esta propuesta se logró mediante un proceso sistemático y cíclico de levantamiento de necesidades, diseño de la guía y validación de la misma, lo que se constituye en un referente para la formulación de propuestas de esta naturaleza. De manera que además de ofrecer una contribución teórica y pedagógica, el presente estudio evidencia un aporte en términos metodológicos.

La validación de la *Guía para la planeación de situaciones de evaluación del español escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos de educación básica primaria en el marco de la evaluación auténtica* permitió cerrar el ciclo de investigación que se inició en la identificación de las necesidades de los docentes la exploración de sus percepciones y las respuestas a las oportunidades de mejora en la planeación de estas experiencias. La acogida fue positiva y el potencial de la guía, no solamente queda evidenciado en que es un documento clarificador y flexible, sino que marca un referente en el desarrollo de las propuestas de enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua en la población Sorda en básica primaria.

Por otro lado, se reitera la naturaleza de la guía en tanto se constituye en un referente que si bien presenta elementos de orden teórico y práctico permite que el docente adapte las

situaciones a las realidades del territorio nacional, lo que hace posible la generación de experiencias de evaluación en escenarios reales, cotidianos y coherentes en el contexto de la segunda lengua.

Por último, el uso de este tipo de herramientas o productos investigativos debe hacerse en el marco de procesos formativos completos para los docentes de español escrito como segunda lengua. No es suficiente con que el docente se acerque a las referencias de la evaluación de segundas lenguas cuando sus prácticas pedagógicas no se fundamentan en los principios de enseñanza y aprendizaje del español escrito como L2.

11. Limitaciones

En relación con las limitaciones del estudio, estas fueron de orden metodológico ya que inicialmente, se había contemplado la validación con un grupo focal presencial, en el que, a través de un taller, se les brindaría a los docentes las fundamentaciones teóricas y uso de la guía para comprender las implicaciones que tiene la evaluación auténtica por competencias. Sin embargo, debido a la contingencia ocasionada por la COVID – 19 en el país, y la reglamentación de la no presencialidad en las Instituciones Educativas para el año electivo 2020, se optó por realizar la validación de la guía de manera virtual a través de una plataforma que nos permitiera consultar a los docentes su valoración y percepciones sobre el instrumento.

Entre otras limitaciones observadas en el proceso, se reconoce que una investigación de este tipo, requiere un ejercicio riguroso en la delimitación y alcance del objeto a investigar, atendiendo a la diversidad del territorio, a las múltiples maneras de ser y estar para la comunidad Sorda en oferta de atención bilingües y biculturales a nivel nacional. Es por ello, que se parte en este ejercicio de identificar las necesidades de los maestros en el campo de la evaluación de la

segunda lengua para estudiantes Sordos, para centrarse específicamente en el ¿Cómo diseña situaciones evaluativas que valoren la segunda lengua de los estudiantes Sordos?, y se hace una propuesta para abordar este proceso de diseño de situaciones de evaluación de español como segunda lengua para estudiantes Sordos en básica primaria en el marco de la evaluación auténtica.

Sin embargo, no pretende solucionar o minimizar las múltiples situaciones didácticas, metodológicas o contractuales que pueden existir en el territorio nacional. Es por ello que esta investigación busca aportar herramientas en el campo de evaluación de segundas lenguas, pero tanto la investigación como la maestría del ICC, no podrán responder o abordar todas las problemáticas identificadas en múltiples estudios.

Es decir, que Instituciones como el INSOR, el ICC y otras, podrán realizar aportes que contribuyan al campo del español como segunda lengua, pero las grandes transformaciones, como es propio del ámbito educativo, solo se concretarán mediante el trabajo en el aula, de modo que estarán sujetas al cambio en las prácticas de los docentes. Instituciones como el INSOR, cuenta con una serie lineamientos que dan respuesta al papel de las lenguas en las OBBS, orientaciones en educación bilingüe y bicultural para sordos, perfil del docente bilingüe, modelo lingüístico y docente de español como segunda lengua. Pero, aun así, aunque estas constituyeran el currículo o plan de estudios en segunda lengua no responderían de manera precisa a la diversidad de la comunidad Sorda en el territorio o la misma diversidad del docente de aula. Es decir, que la implementación de cualquier contribución estará sujeta a la autonomía institucional, experiencia del docente, organización territorial y múltiples factores, que deberán adaptarse y flexibilizarse a la caracterización de la I.E y de los estudiantes.

12. Referencias bibliográficas

- Alonso, M. (2007). *Métodos de enseñanza de lectura y escritura en personas sordas. Una mirada desde la práctica*. Instituto de Lectura y Escritura, Universidad Nacional de Cuyo.
- Areiza, Estrada, Ferreira, Marín, Maturana & Restrepo (2009) *Prácticas evaluativas en la adquisición de Lenguas Extranjeras. Fase II: consolidación de un sistema de evaluación consensuada*. Universidades de Antioquia, Nacional de Colombia - sede Medellín y Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Bachman, L.F. (2000). *Modern language testing at the turn of the century: assuring that what count counts*. Language Testing, 17, 1. pp. 1-42.
- Bejarano, O. (2006). *Investigaciones en el campo pedagógico con población sorda*. *Horizontes Pedagógicos*, 8(1). <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/08103>
- Bernal Velásquez, A. (2018) *Estrategias de enseñanza para maestros con niños sordos, del instituto nuestra señora de la sabiduría*. Universidad Externado de Colombia. Bogotá Colombia.
- Bordón, T. (2008) *Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de SL*. Monográficos marco ELE. núm. 7, 2008. Evaluación

- Bordón, T. (2015) *La evaluación de segundas lenguas (L2). Balance y perspectivas*. Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, nº 4, 2015, 9–30 | DOI: 10.17345/rile20159-30
9 ISSN: 2014-8100 - <http://revistes.urv.cat/index.php/rile>
- Casanova, M. A. (2007) *Manual de evaluación educativa*. Novena edición. Editorial Muralla. Madrid.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes, un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P-900). Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Coll, C., & Martín, E. (1993). *La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista*. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 163-183). Barcelona: Graó.
- Concejo de Bogotá (2019) Acuerdo 752 de 2019. *Establece lineamientos complementarios que contribuyan a la remoción de barreras para el goce efectivo del derecho a la educación de las personas con discapacidad auditiva en el Distrito Capital en el marco de una educación inclusiva*.
- Constitución política de 1991. *Gaceta Constitucional número 114 del 20 de julio 1991*.
- Cook, T. & Reichardt (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Ediciones Morata. Madrid.

- Creswell, J., & Plano, V. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods Research*. California: Sage Publications, Inc
- Delors J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe para la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- Decreto 366 de 2009. *Diario oficial No. 47258 del 9 de febrero de 2009*, (por el cual se reglamenta organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación).
- Díaz, S. (2014). *Los Métodos Mixtos de Investigación: Presupuestos Generales y Aportes a la Evaluación Educativa*. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 48(1), 7-23.
- Díaz, S. (2020) *Modelo de evaluación para los aprendizajes en ele: hacia una evaluación auténtica y formativa*. Instituto Caro y Cuervo.
- Díaz F. & Hernández G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Segunda edición. Mc Graw Hill.
- Díaz, S.; Nieto, G e Hincapié. D. (2017). *Formación de profesores de español como segunda lengua para estudiantes sordos señantes: Diagnóstico preliminar de necesidades*. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*. 23(1), Págs.: (91–103).
- Esteve, O., Melief, K., & Alsina, À. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

- Fernández López, M, S. (2007) *Evaluación y aprendizaje*. MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, ISSN-e 1885-2211, N°. 24, 2017
- Fernández, Sonsoles. (2017) *Evaluación y aprendizaje*. Revista de didáctica ELE. - issn 1885-2211 – núm. 24, enero - junio 2017.
- Fernández, Sonsoles (2011). *Nuevos desarrollos y propuestas curriculares: programar a partir del MCER*. Suplementos marcoELE, núm.12, enero-junio <http://marcoele.com/suplementos/programar-a-partir-del-mcer>
- Herrera Fernández, V., Chacón Macchiavello, D., & Saavedra Coronado, F. (2018). *Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües*. Estudios Pedagógicos, 42(2), 171-191. doi:10.4067/S0718-07052016000200010
- Fish, S., & Morford, J. (2012). *NSF Science of Learning Center on Visual Language and Visual Learning*. Research Brief N° 7: The Benefits of Bilingualism. <http://vl2.gallaudet.edu/files/5613/9216/6289/research-brief-7-the-benefits-of-bilingualism.pdf>.
- García, L Margalef. (2014) *Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado Educación XXI*, Universidad Nacional de Educación a Distancia vol. 17, núm. 2 pp. 35-55. Madrid, España.
- Gabilondo, Á. (2012). *Evaluación y valoración*. Blog: El salto del Ángel. El País, 5/03/2012.
- Gil-Toresano, M. (2004). La comprensión auditiva. En J. Sánchez & I. Santos (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjeras (LE)*. (pp. 899-917). Madrid: SGEL.

Grosjean, F. (1992) *The bilingual and the bicultural person in the hearing and in the deaf world*.
Sign Language Studies , 1992. Suiza.

Herrera Fernández, Valeria, & Chacón Macchiavello, Daniela, & Saavedra Coronado, Felipe
(2016). *Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües*. Estudios
Pedagógicos, XLII(2), ISSN: 0716-050X.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173548405010>

Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2008) *El matrimonio cuantitativo cualitativo: el
paradigma mixto*. In J. L. Álvarez Gayou (Presidente), 6º Congreso de Investigación
en Sexología. Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México

Herrera, V. Chacon, D. & Saavedra, F. (2016) *Evaluación de la escritura de estudiantes sordos
bilingües*. Revista estudios pedagógicos XLII, N° 2: 171-191, 2016
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n2/art10.pdf>

Hymes, D. H. (1971). «*Acerca de la competencia comunicativa*». En Llobera et al. (1995).
Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas
extranjeras. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

INSOR & MEN (2006). *Educación bilingüe para sordos- Etapa Escolar- Orientaciones
pedagógicas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

INSOR & MEN (2009). *La enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la básica
primaria*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

INSOR & MEN (2012) *Proceso de evaluación de competencias a estudiantes sordos: Una experiencia desde el PEBBI*. Documento N° 8. Ministerio de Educación Nacional.

INSOR & MEN (2007). *Los proyectos pedagógicos y la lengua escrita en la educación bilingüe y bicultural para sordos*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Instituto cervantes (2001) Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. Longman.

Ley 982 de 2005. *Diario oficial No. 45995 del 9 de agosto de 2005*, (por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones).

Ley Estatutaria 1618 de 2013. *Diario oficial N. 48717 23 febrero 2003*, (por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad).

Ley 324 de 1996. *Diario oficial No. 42899 del 16 de octubre de 1996*, (por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda).

Ley 115 de 1994. *Diario oficial N. 41214 del 8 de febrero de 1994*, (Por la cual se expide la ley general de educación).

Ley 1346 del 2009. *Diario oficial N. 47427 del 31 de Julio 2009*, (. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006).

Ley 1381 de 2010. *Diario oficial N. 47603 del 25 enero 2010*. (Por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4°, 5° y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes)

Ley 2049 de 2020. *Diario Oficial No. 51.402 de 10 de agosto de 2020*. (por la cual se crea el Consejo Nacional de Planeación Lingüística de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) con el objetivo de concertar la política pública para sordos del país).

Lissi, M.R., Salinas, M., Acuña, X., Adamo, D., Cabrera, I., & González, M. (2010). *Using sign language to teach written language: an analysis of the strategies used by teachers of deaf children in a bilingual context*. *Educational studies in language and literature*, 10(1), 57-69.

Lindberg, I. 1994. *Enseñando un segundo lenguaje* [sic], en Ahlgren, I., y Hyltenstam, K. (eds).

Margalef, L. (2009). *Aprender a evaluar: Transformar nuestras prácticas universitarias*. En M. Castelló (Coord.), *La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y Universitaria: investigación e innovación* (pp. 87-111). Barcelona: Edebé.

Melendres, G. (2018) *Propuesta de orientaciones para la formación de estudiantes sordos en aspectos referidos a la cultura sorda, inscritos en instituciones educativas que ofrecen servicios en la básica secundaria y media*. Universidad Distrital. <http://hdl.handle.net/11349/14862>

Ministerio de Educación Nacional (2003) *La resolución 2565 de 2003*. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.

Ministerio de Educación Nacional (2012) *Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2015) *Decreto 1075 de 2015*, Decreto Único Reglamentario del Sector de Educación en Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2017) *Decreto 1421 de 2017*. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá.

- Massone, M; Simón & M; Druetta, J. (2003) *Arquitectura de la escuela de sordos*. Libros en red. Argentina.
- Monereo, C. (2010). *Las competencias profesionales de los docentes*. Conferencia presentada en el XIX Encuentro Práctico de Profesores de ELE en Barcelona, España.
<http://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf>
- Monereo, C. (ed.) (2009a). *La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y Universitaria: investigación e innovación*. Barcelona: Edebé.
- Morales, A. M. (2015). *El español escrito como segunda lengua en el Sordo: apuntes para su enseñanza*. Boletín de lingüistas, XXVII (43), 118-131.
<https://www.redalyc.org/pdf/347/34748803005.pdf>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa.
- Moya, J. (2007). *Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía*. En A. Bolívar & A. Guarro (Eds.), *Educación y cultura democrática: El Proyecto Atlántida* (pp. 34-48). Madrid: Praxis.
- Myers, D. (2000). *La sensación*. En: Myers, D. *Psicología*. España: Editorial Médica Panamericana.
- Naciones Unidas (1982) *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas*.

Naciones Unidas (1993) *Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Resolución Aprobada Por La Asamblea General [sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/48/627)]

Naciones Unidas (2006) *La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York.

Naciones Unidas (2010) *Vigilancia del cumplimiento de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad Guía para los observadores de la situación de los derechos humanos*. Serie de Capacitación Profesional N° 17. Nueva York y Ginebra.

Rodríguez Neira, T. (coord.) (2000) *La Evaluación en el Aula*. Ediciones Nobel, Oviedo

Nivia, D., & Valles, B. (2014). *Una aproximación a los fundamentos de la evaluación de la comprensión de la lectura en sordo: el caso venezolano*. Revista Lenguaje, 42(2), 259-288.

Nunan, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

Ochoa, L. Gómez, A. Osorno, M. (2013) *Evaluación de un programa de acompañamiento en los procesos de lectura y escritura a estudiantes s.* Revista entornos. vol. 26, núm. 2. Universidad Surcolombiana. Vicerrectoría de investigación y proyección social. pp. 171-179.

Onwuegbuzie, A., & Johnson, B. (2004). *Mixed Methods Research: A research paradigm whose time has come*. Educational Researcher, 33(7), 14-26. Consultado en Diciembre, 2013, <http://www.aera.net>

- Organización de Estados Americanos (1999) *La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad*. Ciudad De Guatemala, Guatemala.
- Oviedo, A. (2001). *Apuntes para la gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. Cali: Universidad del Valle.
- Pacheco G., Carla V. y Anzola de D., Myriam T. (2011) *Análisis de las pruebas de sufi ciencia en lengua*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 17 (2011): 115-126.
- Páramo Ph.D, Pablo. (2011). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*.https://www.researchgate.net/publication/259741582_La_investigacion_en_ciencias_sociales_estrategias_de_investigacion
- Patiño Giraldo, L. (2010) *La Lengua de señas colombiana como mediadora en el proceso de conceptualización de nociones relacionadas con las ciencias sociales en niños y niñas no oyentes*. Editorial Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Manizales.
- Patiño, L., Oviedo, A., & Gerner, B. (2001). *El estilo sordo. Ensayos sobre comunidades y culturas de las personas sordas en Iberoamérica*. Santiago de Cali: Universidad del Valle
- Poggi, M. (2008) *Evaluación educativa sobre sentidos y prácticas*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 1

- Prado, B., & Torres, E. (2005). *Orientaciones preliminares para el trabajo de lengua escrita con estudiantes de aulas para sordos*. In INSOR & MEN, Hacia una educación de calidad en las aulas para sordos, orientaciones preliminares (pp. 33-45).
- Reyes, P. (2014) *La formación del profesorado de ELE en evaluación auténtica de competencias*. Universidad de Vigo.
- Rojas Gil, A. (2015). *Aportes de la investigación en el proceso lector En población sorda usuaria de la lengua de señas Sordos: aportes de la investigación en el proceso lector*. Areté, 15(2), 48 -57. <https://arete.iberu.edu.co/article/view/1014>
- Rusell, G. S. (s.f.). (2006) *La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera*. Madrid. <http://eprints.ucm.es/38881/1/T37682.pdf>
- Sánchez, C. 1995. *Los sordos, ¿deben aprender a leer?* El Bilingüismo de los Sordos, 1 (1): 27-31.
- Svartholm, K. 1994a. *Investigación, métodos y resultados del modelo sueco de educación bilingüe*. Ponencia en la Conferencia sobre el bilingüismo en la educación del sordo, FENASCOL, Santafé de Bogotá, 18 octubre.
- Santos, M. (1988). *Patología general de la evaluación educativa*. Infancia y Aprendizaje, 41, 143-158.
- Santos Guerra, M. A. (2010) *La evaluación como aprendizaje*. Una flecha en la diana. Tercera edición. Bonum.

- Santos, M. (1995). *Evaluación Educativa I. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*.
Málaga: Alijbe
- Hernández Sampieri, Roberto; et al. (2014) *Metodología de la Investigación. 6ª. ed.* McGraw-Hill. México, D.F.
- Skliar, C. (2003) *La educación de los sordos*. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Skliar_educacion_sordos-2003.pdf
- Skliar, C. (1988): "Investigaciones sobre Comunicación e Inteligencia en niños sordos". Tesis de Doctorado no publicada. Buenos Aires: Universidad del Museo Social Argentino".
- Skliar, C.; Massone, M. I. y Veimberg, S. (1995). *El acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo*. *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 85-100.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *The handbook of Mixed Methods in social and behavioral research* (1ª ed.). California: Sage publication, Inc.
- Tovar, L. (2020) *Un enfoque interdisciplinario para la enseñanza de la lengua escrita a niños sordos*. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
<https://www.researchgate.net/publication/339004504>
- Tovar, L. (2004) *la lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo*. Universidad del Valle, Cali. Colombia. <https://www.researchgate.net/publication/339004822>
- UNESCO (1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia.

- UNESCO (1994). *Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, Salamanca
- UNESCO (2000) *El Marco de Acción de Dakar*. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar, Senegal.
- UNESCO (2007). *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva*. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. International Bureau of Education: Buenos Aires.
- Verdía, E. (2011). *De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE*. Mesa redonda celebrada en los II Encuentros de ELE en Comillas, Cantabria. <http://www.scribd.com/doc/48200528/II-Encuentros-Comillas-Nov-2010-vDEFscribd>
- Warnock, M. (1987), «Encuentro sobre NEE», *Revista de Educación*, número extra Madrid, pp. 45-73
- Zambrano, L. (2002). *El español escrito como segunda lengua para sordos ¿utopía o realidad?* *Revista Lingua americana*, VI (11), 65-76.

13. Anexos

13.1 Anexo 1: Instrumento entrevista semiestructurada.

“Estrategias para la evaluación de los aprendizajes del español como segunda lengua de estudiantes Sordos”

El guion de esta entrevista tiene el objetivo de contribuir con la primera fase de investigación que corresponde al diseño de una entrevista semiestructurada, además de convertirse en el primer insumo para identificar las características, necesidades y percepciones que pueden tener los docentes de español como segunda lengua para estudiantes Sordos.

Esta entrevista está diseñada para docentes de español/ lengua escrita como segunda lengua para estudiantes Sordos que pertenecen a una oferta bilingüe y bicultural, los docentes que participaran de esta entrevista deben tener las siguientes condiciones:

- Ser docente de español /lengua escrita como segunda lengua de una oferta de atención bilingüe y bicultural para Sordos.
- Tener más de dos años de experiencia en educación para Sordos.

| | |
|--------------------------------------|--|
| Tipo de entrevista: Semiestructurada | |
| Fecha: | |
| Datos del entrevistado | |
| Nombre | |
| Edad | |
| Lugar de Nacimiento | |
| Correo electrónico | |

| Bloque | Objetivo | Orientación | Preguntas | Preguntas complementarias |
|----------|--|---|----------------------|---------------------------|
| Bloque 1 | Tener en cuenta el ambiente propicio para la entrevista. Explicar el objetivo de la entrevista. | Se agradece la disponibilidad de entrevistado, se le explicará el objetivo y estructura de la entrevista. Además, se informará sobre la confidencialidad de sus datos dentro de la investigación. | | |
| Bloque 2 | Obtener información | Indagar a través de las preguntas | Realizar una pequeña | |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| <p>Información sobre su experiencia profesional y académica en el campo de L2 para Sordos</p> | <p>sobre la experiencia de la docente</p> | <p>orientadoras sobre la experiencia de enseñanza de español como segunda lengua para estudiantes Sordos</p> | <p>presentación del entrevistado.</p> <p>¿Cuál es tu formación de pregrado?</p> <p>¿Tienes formación de posgrado?</p> <p>¿En qué Institución educativa te desempeñas o has desempeñado trabajando con población sorda?</p> <p>¿Cuántos años tienes de experiencia como profesor de L2 para Sordo?</p> <p>¿Has tenido formación específica (diplomados, cursos, seminarios o capacitaciones) para el trabajo con los estudiantes Sordos?</p> | <p>¿Cuál es tu formación de posgrado?</p> <p>Dentro de esa formación ¿ha tenido un componente específico frente a evaluación de la segunda lengua?</p> <p>¿Considera suficiente la formación recibida frente a este tema?</p> |
| <p>Bloque 3</p> <p>Información sobre su experiencia y percepciones frente a la evaluación del español como segunda lengua para los</p> | <p>Obtener información sobre las ideas y percepciones de la docente frente a la evaluación de segunda lengua de los</p> | <p>Indagar sobre su experiencia relacionada la enseñanza de L2 para Sordos y la evaluación de los aprendizajes segunda lengua</p> | <p>¿Cómo ha sido su experiencia en la enseñanza del español como segunda lengua para los estudiantes sordos?</p> <p>¿Qué estrategias utiliza para la enseñanza de la L2</p> | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>estudiantes Sordo</p> | <p>estudiantes Sordo.</p> | | <p>a los estudiantes sordos? Podrías contarme alguna experiencia positiva, favorable....</p> <p>Dentro de este proceso formativo:</p> <p>¿Qué estrategias usas para evaluar los desempeños de la L2 de los estudiantes sordos?</p> <p>¿Cuál crees que son los factores que se deben tener en cuenta para evaluar los desempeños de una segunda lengua?</p> | |
| <p>Bloque 4</p> <p>Información sobre las características, fortalezas, oportunidades de mejora y necesidades a la hora de evaluar una segunda lengua a población sorda.</p> | <p>Obtener información sobre las características para evaluar la segunda lengua.</p> | <p>A través estas preguntas orientadoras se pretende que el entrevistado dé a conocer las características que considera pertinentes o no al evaluar la segunda lengua en su modalidad escrita de los estudiantes sordos.</p> | <p>¿Cuáles son las características que hacen parte del proceso de evaluación de los desempeños de la L2?</p> <p>¿Cuáles cree que son las fortalezas y oportunidades de mejora de esas prácticas de evaluación que usted desarrolla?</p> <p>Frente a estas oportunidades de mejora ¿Qué le dificulta el establecimiento de</p> | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| | | | cambios para evaluar los desempeños de la L2? | |
| Bloque 4 Uso de instrumentos a la hora de evaluar los aprendizajes | Obtener información frente a qué instrumentos usa la maestra a la hora de evaluar la segunda lengua de los estudiantes, así como su pertinencia en el proceso. | A través de preguntas orientadoras se identifica el uso o no de instrumentos en los procesos de evaluación de los aprendizajes | ¿Usa algún instrumento para evaluar los desempeños de la L2 de los estudiantes sordos? | ¿Los instrumentos han sido adecuados para identificar fortalezas y oportunidades de mejora del proceso formativo de los estudiantes? |
| Bloque 4 Reflexiones de la entrevista y agradecimiento | Agradecer al entrevistado por su participación del proceso | | ¿Cuál cree que son las necesidades del docente en materia de evaluación para garantizar buenas prácticas de evaluación de la L2? | |

13.2 Anexo 2: Cuestionario a docentes del territorio nacional

PARTE I. CARACTERIZACIÓN DE DOCENTE:

Por favor, señale la opción que corresponda:

1. Sordo
Oyente

2. Proficiencia (de acuerdo a su criterio de autoanálisis) en la lengua de señas colombiana LSC:

- Buena
Regular
Mala
Ninguna

3. Área de formación:

4. Nivel de formación:

- Normalista
Profesional
Especialización
Maestría
Doctorado

5. Asignaturas a cargo:

6. Grado en que imparte las asignaturas:

- Preescolar
1° a 3°
4° a 5°

7. Años de experiencia en educación de personas sordas:

- 0 a 3 años
3 a 6 años
6 a 9 años
Más de 10 años

PARTE II: CARACTERIZACIÓN DEL TRABAJO EN AULA:

8. El aula que desarrolla su práctica como docente de español escrito es:

- Aula paralela
Aula multigradual

9. En la clase de español escrito cuento con un acompañamiento de modelo lingüístico

- Sí
No

PARTE III: CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO DE LA EVALUACIÓN DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA DE LOS ESTUDIANTES⁵

Por favor, haga uso de la siguiente escala y marque la opción que más se acerque a su percepción sobre cada uno de los enunciados. Tenga en cuenta que ninguna de las respuestas es correcta o incorrecta, estas representan una valoración de acuerdo a su experiencia.

| Siempre | Generalmente | Algunas veces | Nunca |
|---------|--------------|---------------|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |

Tenga en cuenta el enunciado que aparece en negrilla y a partir de allí conteste:

| No | ITEMS | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|---|---|---|---|---|
| | Las tareas, situación o actividades de evaluación que se implementan en el aula: | | | | |
| 1 | Tienen en cuenta los desarrollos comunicativos y lingüísticos del estudiante en su primera lengua. | | | | |
| 2 | Permiten que el estudiante de argumentos, proponga y opine a través de su primera lengua | | | | |
| 3 | Permiten analizar las diferencias y similitudes de las estructuras lingüísticas y comunicativas de la lengua de señas y el español escrito. | | | | |
| 4 | Permiten identificar las características culturales de la comunidad sorda y oyente. | | | | |
| 5 | Guardan relación con problemas que se producen en el ámbito cotidiano. | | | | |
| 6 | Priorizan el desarrollo de los contenidos académicos sobre el desarrollo de las habilidades propias de la segunda lengua. | | | | |
| 7 | Favorecen la construcción del discurso en la segunda lengua por parte del estudiante. | | | | |
| 8 | Articulan la producción y comprensión de la segunda lengua con los contenidos académicos. | | | | |
| 9 | Favorecen la toma de decisiones para organizar de manera óptima el discurso en la segunda lengua. | | | | |
| 10 | Están próximas a los intereses y motivaciones de los estudiantes. | | | | |
| 11 | Se inspiran en algún tema de actualidad que los alumnos conocen. | | | | |
| 13 | Sirven de motor para generar un aprendizaje útil para el estudiante en la medida que puede aplicarlo a otros contextos. | | | | |
| 14 | Promueven el contacto con los otros pares o agentes educativos. | | | | |
| 15 | Proponen momentos para la autoevaluación de los aprendizajes del estudiante. | | | | |
| 16 | Promueven el análisis de las experiencias culturales y de identidad de las personas sordas. | | | | |

⁵ Algunos ítems fueron extraídos, propuestos o adaptados desde tres fuentes: Análisis de datos recogidos en la primera fase de entrevistas a docentes de L2 de estudiantes sordos.

Reyes, P. (2014). La formación del profesorado en ELE en evaluación auténtica de competencias. Tesis de doctorado. Universidad de Vigo. Díaz (2020) Evaluación auténtica en ELE (*Documento de trabajo interno ICC*).

| | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|
| 17 | Promueven interacciones que involucren la argumentación, opinión, oposición de un determinado discurso escrito. | | | | |
| 18 | Promueven el uso de recursos o de ayudas externas (periódicos, carteles, circulares, etc.), que pueden estar presentes en un escenario real. | | | | |
| 19 | Posibilitan experiencias con recursos digitales. | | | | |
| 20 | Promueven la evaluación de diferentes destrezas en el español escrito como: reproducir, memorizar, explicar, comparar, diferenciar, esquematizar, planificar, corregir o ajustar entre otros. | | | | |
| 21 | Recrean las condiciones necesarias para que el estudiante fortalezca su identidad como usuario de español escrito como segunda lengua. | | | | |
| 22 | Evalúan competencias coherentes con las que se enseñaron. | | | | |
| 23 | Especifican de manera clara los criterios de corrección para cada pregunta o actividad. | | | | |
| 24 | Permiten verificar un progreso o mejora en los desempeños teniendo en cuenta el estilo habitual de trabajo del estudiante. | | | | |
| 25 | Ponen de manifiesto la relevancia social o aplicada de la segunda lengua. | | | | |
| 26 | Promueven el trabajo transversal con otras áreas o asignaturas que el estudiante cursa. | | | | |
| 27 | Promueven la participación de la de la comunidad sorda. | | | | |
| 28 | Promueven el desarrollo de experiencias significativas del estudiante | | | | |
| 29 | Se adecuan al nivel y experiencia lingüística y comunicativa que tiene el estudiante frente a la segunda lengua | | | | |
| 30 | Sirven para detectar cuáles son los puntos fuertes y débiles en el aprendizaje de los estudiantes. | | | | |
| 31 | Tienen en cuenta los desempeños y competencias del estudiante según el grado en que se encuentran según el grado en que se encuentra | | | | |
| 32 | Parten de una situación problemática en forma de texto coherente (artículo, noticias, videos en lengua de señas,, etc.) a partir de la cual se realizan diferentes actividades. | | | | |
| 32 | Proponen diferentes tipos de texto para el desarrollo de las actividades. | | | | |
| | La retroalimentación ofrecida | | | | |
| 33 | Se realiza en un momento específico dentro de la situación de evaluación. | | | | |
| 34 | Es permanente y se ofrece durante diferentes momentos del proceso. | | | | |
| 35 | Prioriza el adecuado manejo de la estructura de lengua | | | | |
| 36 | Resalta la funcionalidad comunicativa de la lengua | | | | |
| 37 | Tiene en cuenta la comparación de las características de la lengua de señas y la estructura del español escrito. | | | | |

De acuerdo con los anteriores ítems y su experiencia como profesor, ¿cuáles son las necesidades de formación que tienen los docentes frente a la evaluación de la de la segunda lengua de los estudiantes sordos?

¡Gracias por su colaboración!

13.3 Anexo 3 : Instrumento de Validación

PARTE I. CARACTERIZACIÓN DEL PROFESOR

1. NOMBRES Y APELLIDOS:
2. FORMACIÓN ACADÉMICA:
3. ÁREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL:
4. AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL:
5. CARGO ACTUAL:
6. INSTITUCIÓN:

PARTE II. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA GUÍA

Para garantizar la precisión en la evaluación, presentamos a continuación los criterios e indicadores que se constituyen en el punto de referencia.

| CRITERIO | INDICADOR | CALIFICACIÓN |
|---|--|-----------------------------|
| SUFICIENCIA La información presentada en el apartado es suficiente para la planeación de situaciones de evaluación auténtica. | La información proporcionada en este apartado no es suficiente para la planeación de situaciones de evaluación auténtica. | 1.No cumple con el criterio |
| | Falta una gran cantidad de información en este apartado para la planeación de situaciones de evaluación auténtica. | 2.Nivel bajo |
| | La información presentada en este apartado podría ser complementada con información adicional para la planeación de situaciones de evaluación auténtica. | 3.Nivel moderado |
| | La información proporcionada en este apartado es suficiente para la planeación de situaciones de evaluación auténtica. | 4.Nivel alto |
| CLARIDAD | La información que se presenta en este apartado no es clara. | 1.No cumple con el criterio |

| | | |
|---|---|-----------------------------|
| El apartado de la guía se comprende fácilmente, es decir su semántica y sintaxis son adecuadas | La información presentada en este apartado requiere bastantes modificaciones para alcanzar la claridad esperada | 2.Nivel bajo |
| | Se requieren pocas modificaciones, muy concretas, para dar claridad a este apartado. | 3.Nivel moderado |
| | La información proporcionada en este apartado es completamente clara. | 4.Nivel alto |
| UTILIDAD Utilidad de la información para la planeación de situaciones de evaluación auténtica | La información presentada en este apartado es útil para la planeación de situaciones de evaluación auténtica. | 1.No cumple con el criterio |
| | La información presentada en este apartado es poco útil para la planeación de situaciones de evaluación auténtica | 2.Nivel bajo |
| | La información presentada en ese apartado tiene una utilidad moderada para el diseño de situaciones de evaluación auténtica. | 3.Nivel moderado |
| | La información presentada en este apartado es altamente útil para diseñar situaciones de evaluación auténtica. | 4.Nivel alto |
| ADECUACIÓN Asociación con las necesidades y características de la población (estudiantes sordos de básica primaria) | La información que se presenta en este apartado es adecuada para el diseño de situaciones de evaluación auténtica para sordos de primaria. | 1.No cumple con el criterio |
| | La información que se presenta en este apartado tiene un bajo nivel de adecuación para el diseño de situaciones de evaluación auténtica para estudiantes sordos de básica primaria. | 2.Nivel bajo |
| | La información que se presenta en este apartado tiene un nivel moderado de adecuación para el diseño de situaciones de evaluación auténtica para estudiantes sordos de básica primaria. | 3.Nivel moderado |
| | La información que se presenta en este apartado presenta un alto grado de adecuación para el diseño de situaciones de evaluación auténtica para estudiantes sordos de básica primaria. | 4.Nivel alto |

PARTE III. EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

De acuerdo con la rúbrica anterior, califique cada apartado de la guía.

| PARTE | | SUFICIENCIA | CLARIDAD | UTILIDAD | ADECUACIÓN | OBSERVACIONES |
|-----------|---|-------------|----------|----------|------------|---------------|
| I | 1. La evaluación de la segunda lengua para Sordos | | | | | |
| | 2. Evaluación auténtica de los desempeños en segunda lengua para estudiantes sordos | | | | | |
| | 2.1. Caracterización de la población | | | | | |
| | 2.2 Categoría de competencia | | | | | |
| | 2.3 Categoría de rasgos auténticos | | | | | |
| | 2.4 Categoría de entornos significativos | | | | | |
| | 2.5 Retroalimentación | | | | | |
| | 2.6 Transversalidad curricular | | | | | |
| II | Situación de evaluación 1 | | | | | |
| | Situación de evaluación 1 | | | | | |
| | Situación de evaluación 1 | | | | | |

PARTE IV. COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

Para nosotros, es importante conocer su opinión sobre aspectos o apartados de la guía que no han sido integrados a esta planilla de evaluación. Por favor, escriba los comentarios que considere pertinentes para su cualificación.
