

VICENTE J. MARCET RODRÍGUEZ (Coord.)

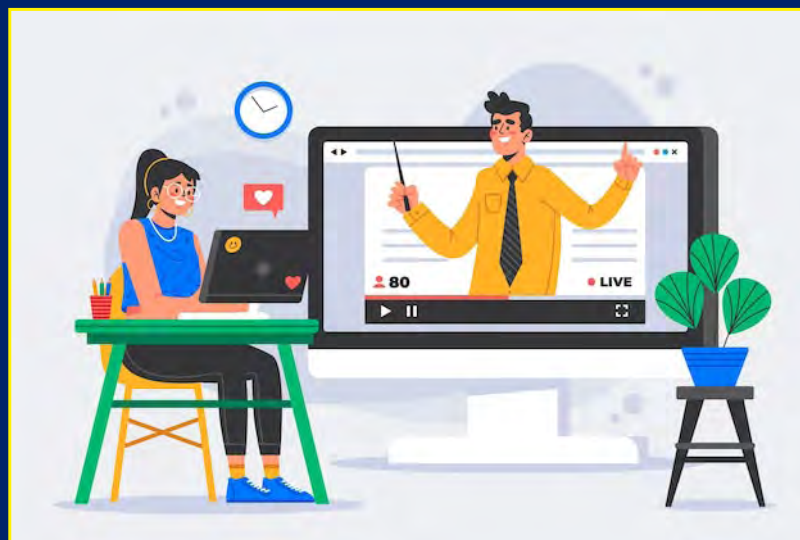
CARMEN VANESA ÁLVAREZ ROSA

GEMA B. GARRIDO VÍLCHEZ

ROSA ANA MARTÍN VEGAS

MARTA SESEÑA GÓMEZ (Eds.)

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y LA LITERATURA A TRAVÉS DE LAS TIC



AQUILAFUENTE
A



Ediciones Universidad
Salamanca

COMITÉ CIENTÍFICO ASESOR

ANTONIO BARQUERO - HUMBOLDT-UNIVERSITÄT (ALEMANIA)
ALIN CĂLIN - UNIVERSITATEA ALEXANDRU IOAN CUZA DIN IAȘI (RUMANÍA)
FRANCISCO JOSÉ FIDALGO ENRÍQUEZ - UNIVERSIDADE DE AVEIRO (PORTUGAL)
MARA FUERTES GUTIÉRREZ - THE OPEN UNIVERSITY (REINO UNIDO)
LIVIA C. GARCÍA AGUIAR - UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (ESPAÑA)
M.^a JOSÉ GARCÍA FOLGADO - UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (ESPAÑA)
MIGUEL GUTIÉRREZ MATÉ - UNIVERSITÄT AUGSBURG (ALEMANIA)
CÉSAR GUTIÉRREZ MIGUEL - WAKE FOREST UNIVERSITY (ESTADOS UNIDOS)
MARÍA Á. LÓPEZ-VALLEJO - UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)
LUIS PABLO NÚÑEZ - UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)
IGNACIO VÁZQUEZ - UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR (PORTUGAL)

VICENTE J. MARCET RODRÍGUEZ (Coord.)

CARMEN VANESA ÁLVAREZ ROSA

GEMA B. GARRIDO VÍLCHEZ

ROSA ANA MARTÍN VEGAS

MARTA SESEÑA GÓMEZ (Eds.)

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
A TRAVÉS DE LAS TIC



Ediciones Universidad

Salamanca

AQUILAFUENTE, 362

©

Ediciones Universidad de Salamanca
y los autores

Motivo de cubierta: diseñado usando imágenes de Freepik

Agradecemos la colaboración mostrada por el Departamento de Lengua Española, la Facultad de Educación y el Centro Internacional del Español de la Universidad de Salamanca

1ª edición: marzo, 2024

ISBN: 978-84-1311-918-2 (PDF)

ISBN: 978-84-1311-919-9 (POD)

DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0362>

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito s/n
E-37002 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es>
eusal@usal.es

Hecho en UE-Made in EU

Maquetación y realización:

Cícero, S.L.U.

Tel.: +34 923 12 32 26

37007 Salamanca (España)


Impresión y encuadernación:


Nueva Graficesa S.L.


Teléfono: 923 26 01 11

Salamanca (España)

Usted es libre de: Compartir – copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato
Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

 Reconocimiento – Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

 NoComercial – No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

 SinObraDerivada – Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas www.une.es

Obra sometida a proceso de evaluación mediante sistema de doble ciego



Catalogación de editor en ONIX accesible en <https://www.dilve.es>

Índice

PRÓLOGO.....	9
PRESENTACIÓN.....	11
BLOQUE I. RECURSOS DIGITALES EN LÍNEA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA	
CARLA MARÍA MÍGUEZ ÁLVAREZ: «El uso de corpus como herramienta de enseñanza de gramática en español como L1 en Educación Primaria».....	19
ISABEL SOLANA DOMÍNGUEZ Y M. ^a AZUCENA PENAS IBÁÑEZ: «Propuesta de intervención socioeducativa para el apoyo escolar en lengua y matemáticas a través de recursos digitales en colectivos vulnerables».....	33
SORAYA SALICIO BRAVO: «El <i>DLE</i> y el <i>Diccionario Avanzado</i> de Enclave RAE: recursos didácticos digitales para la enseñanza-aprendizaje de la lengua española»	49
M. ^a ÁNGELES GARCÍA ARANDA: «“El niño es activo, investigador, inventor: debe ir haciendo la gramática para aprenderla”: la Biblioteca Virtual de la Filología Española como recurso didáctico en la enseñanza de la lengua española»	63
ENGRACIA MARÍA RUBIO PEREA: «La enseñanza de la lengua y los recursos educativos abiertos: selección y aplicación práctica para la formación inicial del profesorado»	81
BLOQUE II. DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y DE CREACIÓN LITERARIA Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LITERATURA	
JUAN ANTONIO NÚÑEZ CORTÉS E IRIA DA CUNHA: «Herramientas digitales de ayuda a la redacción de textos académicos en español: análisis de sus estrategias de retroalimentación»	101
HERIK ZEDNIK, MYRCEA SANTIAGO DOS SANTOS Y HARVEY MICHEL ÁNGEL CAMPINS SUÁREZ: «Géneros textuales digitales y su concatenación pedagógica en actividades gamificadas»	113
MARTA PILAR MONTAÑEZ MESAS: «La conferencia como género discursivo académico oral prototípico: de la lección magistral al <i>storytelling digital</i> ».....	129

AURORA MARTÍNEZ EZQUERRO: «Composición escrita y prácticas lectoras en el siglo XXI»	147
ESTRELLA RAMÍREZ QUESADA: «La creación de poemas interactivos en el aula con Genially»	163
JOSÉ MIGUEL ALCOLADO CARNICERO: «Autoedición bilingüe de textos literarios: recursos de literatura española para alumnado universitario anglófono con nivel básico de lengua»	175
 BLOQUE III. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS Y EL USO DE LAS TAC	
LUCÍA SÁNCHEZ BEJERANO E INÉS LOURIDO BADÍA: «La enseñanza del inglés por medio de las redes sociales: caso de estudio a través de Instagram»	193
TAMARA ALLER: «El proceso de evaluación de lenguas extranjeras en época de confinamiento: percepción de los alumnos de la enseñanza superior».....	205
LIDIA FERNÁNDEZ FONFRÍA Y LAURA GAGO GÓMEZ: «La enseñanza del árabe como lengua extranjera (ARABELE) y las TIC: propuestas didácticas»	219

EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LENGUAS
EXTRANJERAS EN ÉPOCA DE CONFINAMIENTO:
PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS
DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

*The Foreign Language Assessment Process in Time
of Confinement: Perception of Higher Education Students*

TAMARA ALLER CARRERA
Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)
tamara.carrera@ipb.pt

RESUMEN

El proceso de evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras se caracteriza por el diseño de instrumentos y tareas evaluativas democráticas que consigan medir los conocimientos lingüísticos adquiridos, así como valorar el empleo de la lengua como medio de comunicación. Este trabajo de investigación, de corte cuantitativo, aborda las dificultades, carencias y necesidades surgidas durante el confinamiento obligatorio en Portugal, provocado por la crisis pandémica del Covid-19, en relación con las prácticas evaluativas implementadas por los docentes de lenguas extranjeras. Así pues, este estudio, mediante el empleo de la técnica del cuestionario como instrumento científico de investigación, pretende ofrecer una instantánea de las percepciones y reacciones de los alumnos de la enseñanza superior sobre el método y las prácticas evaluativas en modalidad virtual llevadas a cabo en el Instituto Politécnico de Bragança durante el estado de contingencia sanitaria. Los resultados obtenidos evidenciaron la problemática que entraña la modalidad virtual en relación con el empleo de procedimientos y herramientas que pudiesen asegurar la calidad, la pertinencia y el rigor de la evaluación. Asimismo, las causas que dieron lugar a una evaluación difícil y cuestionable derivaron de la falta de consensos evaluativos entre los profesores; la escasez de directrices claras que regulasen la aplicación de las pruebas y la carencia de medios tecnológicos que permitiesen el diseño de exámenes virtuales que

garantizasen la participación equitativa de los evaluados. Ante esta realidad, se manifiesta la necesidad imperativa de establecer unos criterios generales para la realización de prácticas de evaluación on-line congruentes y equánimes con el fin de confirmar y certificar el rigor que la evaluación merece.

Palabras clave: evaluación; on-line; lenguas extranjeras; COVID 19; enseñanza superior.

ABSTRACT

The process of assessing foreign language learning is characterized by the design of democratic assessment instruments and tasks that manage to measure the linguistic knowledge acquired, as well as assess the use of the language as a means of communication. This quantitative research work addresses the difficulties, shortcomings and needs that arose during the mandatory confinement in Portugal, caused by the Covid-19 pandemic crisis, in relation to the evaluative practices implemented by foreign language teachers. Thus, this study, through the use of the questionnaire technique as a scientific research instrument, aims to offer a snapshot of the perceptions and reactions of higher education students about the method and evaluative practices in virtual modality carried out at the Polytechnic Institute of Bragança during the state of health contingency. The results obtained evidenced the problems that the virtual modality entails in relation to the use of procedures and tools that could ensure the quality, relevance and rigor of the evaluation due to the lack of evaluative consensus among the teachers; the scarcity of clear guidelines that regulate the application of the tests, and the lack of technological means that allow the design of virtual exams that guarantee the fair participation of those evaluated. Given this reality, there is an imperative need to establish general guidelines for conducting consistent and fair online assessment practices in order to verify and certify the rigor that the assessment deserves.

Keywords: evaluation; on-line; foreign languages; COVID 19; higher education.

1. INTRODUCCIÓN

TRADICIONALMENTE, la evaluación fue considerada un proceso educativo sistémico que consiste en valorar o medir una serie de conocimientos y competencias con el fin de garantizar un nivel de formación. Con esta idea de base, se puede decir que la actividad de evaluar el aprendizaje de una lengua extranjera consiste en juzgar y medir la competencia comunicativa que tiene el alumno para desenvolverse en el mundo real.

No obstante, como señala el *MCERL* (2002), en la evaluación de un programa de lenguas «se evalúan aspectos, no propiamente del dominio lingüístico, como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor, la eficacia de la enseñanza, etc.» (p. 171). Ante este hecho, se puede señalar que la evaluación de los aprendizajes en una lengua extranjera se caracteriza por ser un proceso continuo y personalizado, llevado a cabo mediante la recolección de una evidencia de

aprendizaje para su posterior interpretación y contraste de acuerdo con unos criterios comunes de calidad en la adquisición de competencias y alcance de objetivos.

Por otra parte, dentro de las prácticas evaluativas también se ha de tener en cuenta la intencionalidad, el objetivo o la intención a la que busca responder el docente. Los diferentes propósitos pedagógicos de la evaluación dan lugar a la división dicotómica calificar/aprender, es decir, «evaluar como medio de enseñar y evaluar como condición para calificar» (Salinas & Cotillas, 2007, p. 19). Por otra parte, la distinción existente entre calificar y enseñar nos conduce a la naturaleza de la evaluación, que puede ser formativa o sumativa.

Por un lado, si el docente evalúa para calificar está empleando el método sumativo, esto es, «se refiere a las evaluaciones realizadas al final de una unidad de enseñanza o curso de estudio, con el propósito de dar calificaciones o de certificar el aprovechamiento del estudiante» (Shepard, 2006, p. 16). En contraposición, la evaluación orientada al aprendizaje recurre al modelo de evaluación formativo, es decir, el que se desarrolla durante todo el programa educativo y tiene por objeto obtener información sobre los logros progresivos de los discentes.

En el marco universitario, conducido por el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) mediante la Declaración de Bolonia (1999), la evaluación dejó de estar exclusivamente centrada en la etapa final del aprendizaje por medio de la realización de una prueba final (evaluación sumativa), para dar paso, como advierten Delgado et al. (2005), a un proceso progresivo y continuo compuesto por la propuesta de actividades periódicas de carácter evaluable; unas evidencias de aprendizaje que facilitan «la asimilación y desarrollo progresivos de los contenidos de la materia y de las competencias a alcanzar» (p. 42). Por consiguiente, en la actualidad universitaria la evaluación formativa y sumativa no son métodos excluyentes, sino que suelen encontrarse estrechamente articulados. De hecho, las pruebas de evaluación sumativa y final se complementan con las actividades de evaluación formativa y continua.

En el contexto de la educación superior en Portugal y tomando como documentos de referencia las guías docentes de las unidades curriculares de inglés y español para extranjeros, materias pertenecientes a la carrera de Lenguas Extranjeras: Inglés-Español del Instituto Politécnico de Bragança, se verificó la existencia de un sistema de evaluación mixto de carácter global, descriptivo y cualitativo.

Por una parte, el programa curricular se orienta a un modelo de evaluación continua, en que la calificación final es la media ponderada del 80 % exámenes y el 20 % trabajos:

TABLA 1. Parámetros de evaluación continua en ELE

	Test Final	Prueba semestral	Trabajo	Portafolio
	Examen de todas las destrezas lingüísticas – comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral–, junto con el componente lingüístico (gramática y vocabulario).	Prueba de aprovechamiento realizada a la mitad del semestre lectivo.	Presentación oral individual o en grupo sobre algún tema del programa.	Asiduidad, entrega de tareas, interés, observación sistemática de los logros obtenidos por el estudiante, participación, progreso, etc.
Porcentaje	60 %	20 %	10 %	10 %

Por otro lado, también se encuentra como opción optativa el modelo de evaluación final, es decir, la calificación final, correspondiente al 100 % de la nota, la cual proviene exclusivamente de la realización de un examen final una vez acabada la docencia. Excepcionalmente, pueden concurrir a este sistema de evaluación los alumnos con causas justificadas, ya sea por motivos laborales, estado de salud, discapacidad, programas de movilidad o cualquier otra circunstancia análoga.

Sea cual sea la evaluación realizada, continua o final, la modalidad aplicada para la administración de las pruebas y la medición de los resultados es la presencial. Sin embargo, esta situación se vio alterada tras la suspensión de la actividad educativa presencial en todos los ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza debido a la pandemia mundial declarada por la Organización Mundial de la Salud en marzo del 2020. La declaración del estado de alarma implicó la apuesta por la educación a distancia, la adaptación de las programaciones didácticas al modelo telemático y la adecuación de los mecanismos de evaluación al escenario digital y en línea.

1.1. EVALUACIÓN EN PANDEMIA

Las restricciones de movilidad y el confinamiento obligatorio decretado por el gobierno portugués en marzo del 2020 como medida de contención y prevención del COVID -19 tuvieron una profunda incidencia en el sistema educativo. Ante la necesidad de mantener la continuidad del curso académico fue necesario replantear y organizar el modelo de instrucción de las universidades mediante la búsqueda urgente de alternativas metodológicas tanto para la docencia como para la evaluación.

En relación con la docencia, se optó por la adaptación curricular al contexto on-line mediante la utilización de campus virtuales destinados a la comunicación y al intercambio de materiales con el alumnado. Unas plataformas educativas que desde hace años ya forman parte de las universidades y que, en mayor o menor medida, son utilizadas por los docentes. Sin embargo, el gran problema se manifestó en la aplicación de sistemas de evaluación on-line debido a la poca información, recursos y formaciones destinadas a afrontar las evaluaciones académicas desde un prisma no presencial:

el proceso de evaluación fue un tema de preocupación para los docentes y autoridades educativas, pues de ella dependía la valoración del avance y cumplimiento de los programas educativos, sobre todo de la acreditación y certificación de los logros de aprendizaje (Viramontes-Anaya & Viramontes-Campos, 2021, p. 2).

Como apuntan García-Peñalvo et al. (2020, p.7): «el desarrollo de programas educativos online ha evolucionado notablemente sustentado en modelos pedagógicos y en los avances en las tecnologías del aprendizaje, pero la evaluación o certificación de los aprendizajes sigue siendo uno de sus puntos más débiles». A pesar de la fragilidad tecnológica en el campo de la evaluación y ante la falta de presencialidad de la enseñanza en pandemia, las instituciones educativas tuvieron que acogerse a la implantación de campus virtuales y a la utilización de plataformas de videoconferencia para la realización de las evaluaciones tanto sincrónicas como asincrónicas.

Dentro de la evaluación asincrónica, como refiere Grande de Prado (2021), se encuentran «las tareas, ejercicios a realizar offline y entregar dentro de un plazo de tiempo, cuestionarios que tengan un plazo para responder de varios días, evaluación entre pares y las rúbricas» (2021, p. 54), es decir, las evidencias de aprendizaje que forman parte de la evaluación formativa. A su vez, la evaluación sincrónica se ocupa de los exámenes virtuales, ya sean en formato cuestionario tipo test o de pregunta de respuesta corta o mediante la realización de exámenes orales por videoconferencia.

Con el fin de encarar este nuevo escenario de virtualidad, los docentes, durante la contingencia sanitaria, tuvieron que adaptarse a un método de evaluación tecnológica y enfrentar una serie de problemas relacionados, principalmente, con la validez y la confiabilidad de las evidencias de aprendizaje que hacen parte de la evaluación formativa y sumativa. Como señalan González et al. (2020, p.2), «en el caso de los exámenes de tipo test o pregunta corta, no existe una tecnología que pueda garantizar completamente la autoría y evite la realización de actos fraudulentos durante la realización de las pruebas». Del mismo modo, los trabajos y proyectos individuales o en grupos son susceptibles al plagio «tanto si el origen de la copia son trabajos realizados por otros estudiantes como de fuentes disponibles en internet» (Ibíd, p. 2). Asimismo, los exámenes orales mediante sesiones de vi-

deoconferencias, aunque consiguen asegurar la identidad del alumno, no fueron considerados factibles debido al tiempo que se emplearía en el caso de grupos numerosos, de más de 40 estudiantes.

En definitiva, el nuevo escenario virtual y la implementación de forma masiva de un sistema de evaluación digital sin una preparación docente previa ni herramientas que validasen los resultados de aprendizaje provocó la realización de prácticas evaluativas poco transparentes y fiables.

Con base a este contexto y con el propósito de conocer la perspectiva de los alumnos universitarios sobre las ventajas e inconvenientes de la evaluación on-line de una lengua extranjera, se realizó este estudio de investigación cuantitativa, el cual pretende ofrecer un análisis de los errores cometidos en el reconocimiento de los saberes a través de medios tecnológicos. Una reflexión que debe ser tomada en consideración ante los nuevos escenarios de prácticas evaluativas digitales que puedan surgir.

2. METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación cuantitativo se llevó a cabo en el 2º semestre del año lectivo 2021/2022 mediante la técnica del cuestionario *ad hoc* como instrumento de recogida de datos. La muestra de este estudio la componen 25 alumnos del 2º y 3er. año del curso de Lenguas Extranjeras: Inglés-Español del Instituto Politécnico de Bragança (Portugal). Para la definición de la población de estudio se utilizó el método muestral no probabilístico mediante el criterio estratégico de seleccionar aquellos estudiantes de lenguas extranjeras que participaron en el proceso de evaluación continua en régimen on-line durante la pandemia. Por consiguiente, aunque los resultados obtenidos no nos permiten hacer generalizaciones, nos ayudan a entender el fenómeno de estudio y nos facultan respuestas a las preguntas de investigación que se han planteado en relación con la falta de calidad, pertinencia y rigor en la evaluación no presencial.

El cuestionario fue administrado presencialmente de forma voluntaria y anónima. En relación con su estructura está formado por preguntas cerradas y abiertas destinadas a obtener información sobre las percepciones de los alumnos sobre la enseñanza a distancia y el método de evaluación on-line realizado por los docentes de lenguas extranjeras. Asimismo, el cuestionario pretende indagar sobre los problemas que tuvieron que enfrentar, así como conocer las ventajas y desventajas de la evaluación presencial y telemática.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Según el reglamento establecido por el Instituto Politécnico de Bragança en relación con el régimen de presencias, la asistencia a las clases es obligatoria, siendo

necesaria la presencia del 80 % de las aulas administradas. Sin embargo, durante la contingencia sanitaria y la suspensión de la actividad docente presencial se propusieron medidas excepcionales y de carácter temporal que flexibilizaron la asistencia a las aulas a distancia. En este sentido, la asistencia a las clases on-line no fue obligatoria. Esta medida estuvo determinada por la diversidad de circunstancias problemáticas que reveló el alumnado más carenciado. Así pues, algunos de los problemas que sobresalieron durante la emergencia sanitaria fue la falta de medios tecnológicos:

existen familias que tienen tres o cuatro hijos que requieren computadora o teléfono para ingresar a las actividades escolares, y a veces no cuentan con esa tecnología o solo tienen uno o dos equipos, lo que obliga a que se turnen el uso de los dispositivos. A esto se le agrega el hecho de que no tienen conectividad o es muy limitada (Viramontes-Anaya & Viramontes-Campos, 2021, p. 7).

Estas limitaciones o barreras socioeconómicas produjeron una alteración negativa en la asiduidad de los alumnos a las clases a distancia. Como se comprueba en el gráfico 1, un 60 % de los encuestados afirmaron que comparecieron regularmente a las aulas on-line, frente a un 24 % que participaron de forma irregular, y un 16 % que afirmaron que casi nunca accedían a las sesiones por videoconferencia. Una bajada en el número de asistentes a las aulas si los comparamos con los datos estadísticos obtenidos de la modalidad presencial, que se encuentra entre un 80 % y un 85 % de asistencia. Esta situación perjudicó en la recogida de evidencias de aprendizaje destinada al parámetro de evaluación del portafolio –asiduidad, entrega de tareas semanales, interés, observación sistemática de los logros obtenidos por el estudiante, participación, progreso, etc.–, que forma parte de la evaluación continua.

GRÁFICO 1. Frecuencia del alumnado a las aulas on-line en pandemia



En relación con el grado de satisfacción con la modalidad a distancia para el aprendizaje de una lengua extranjera, el 80 % de los alumnos no la consideró adecuada, justificando sus repuestas con opiniones acerca de los problemas tecnológicos que enfrentaron: «*além de problemas da internet, tornou-se exaustivo*». Los problemas en la conectividad, ya sea porque estaban en una localidad con poca cobertura o en una parte de la casa más aislada y con menos red para poder evitar los ruidos familiares, repercutieron en la parte emocional del alumno, manifestándose problemas socioemocionales como sentimientos de ansiedad por la inestabilidad y las fallas de conexión, estrés, frustración y la pérdida de motivación. Un escenario que llevó consecuentemente a la no participación en las aulas y la falta de interacción del alumnado.

GRÁFICO 2. Adecuación de la modalidad on-line para el aprendizaje de una LE



Estos sentimientos negativos fueron evidenciados por los encuestados a través de sentencias como «*não prestava tanta atenção e não me sentia envolvido*»; «*não havia interação entre os alunos*»; «*não existe o mesmo nível de atenções*», corroborando, de este modo, la opinión de Dotras et al. (2021) acerca de la comunicación ineficaz y la falta de interés que se produjo en la enseñanza on-line durante la pandemia:

con la desmotivación empieza a existir una falta de interés elevada, lo que les provocó un aprendizaje reducido e insatisfactorio, ya que sus capacidades de escuchar y de aprender no estaban activadas, ni eran capaces de hacerlo, ni siquiera contemplaban cómo tendría lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de un ordenador (Dotras, Aller & Santos, 2021, p. 183).

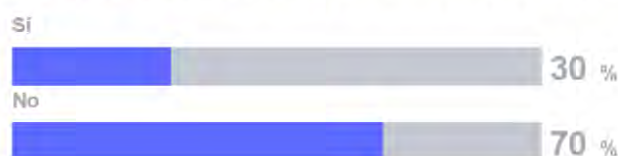
El sentimiento de apatía que invadió a los alumnos durante el confinamiento tuvo su reflejo en las aulas virtuales, un ambiente caracterizado por alumnos con cámaras y micrófonos apagados y, del otro lado del ordenador, docentes ejerciendo su labor, sumergidos bajo una sensación de soledad y con la impresión de no ser capaces de llegar al otro lado de las pantallas. Esta situación, que se fue arrastrando a lo largo de todo el encierro, repercutió en las prácticas de los docentes, ya que,

ante la dificultad de establecer diálogo con los alumnos, se fue desistiendo paulatinamente de intentar implementar actividades más comunicativas, optando, de este modo, por la impartición de clases más teóricas, tal como queda reflejado en los comentarios de algunos alumnos: «*não houve muito acompanhamento pelo professor*» o «*as aulas eram mais teóricas e aborrecidas*». En definitiva, un ambiente que colocó al alumnado en una situación desfavorecida en el contexto de la evaluación formativa.

Las limitaciones emocionales y metodológicas que manifestaron los docentes también se plasmaron en los métodos empleados en la evaluación. Como se constató, el 70 % de los alumnos encuestados afirmaron que no todos los profesores de lenguas extranjeras aplicaron el mismo método de evaluación.

GRÁFICO 3. Regularidad en el método de evaluación empleado por los docentes de LE

Los profesores de LE aplicaron el mismo método de evaluación



El marco para la realización de los exámenes por medios digitales se definió mediante la administración de pruebas on-line. Con el objetivo de intentar reducir al máximo las prácticas fraudulentas como la copia de las respuestas, se intentó establecer un tiempo muy limitado. Sin embargo, las diferentes tentativas que se llevaron a cabo para conseguir estipular un tiempo máximo para la correcta realización de la prueba de evaluación no estuvieron exentas de problemas.

Así pues, la imposición de tiempo muy limitado con el fin de garantizar que, al no tener tiempo suficiente por pregunta, el alumno no pudiese copiar, trajo consigo desigualdades. Siendo que los alumnos que presentaban pérdidas de conectividad no tuvieron tiempo suficiente para completar el examen. En contrapartida, el aumento y la flexibilidad en el tiempo no permitió garantizar la fiabilidad de los resultados.

Por otra parte, el protocolo de realización de las pruebas on-line no presentó un mismo criterio. Se verificaron desacuerdos entre docentes a la hora de mantener las cámaras y los micrófonos de los alumnos encendidos o apagados durante la realización de las pruebas. Algunos profesores optaron por mantener todo apagado para no sobrecargar el sistema, ya que la plataforma no estaba diseñada para un uso masivo simultáneo y existía riesgo de que se fuera abajo o estuviera lenta. En

contrapartida, otros profesores consideraban que las cámaras y los micrófonos de los alumnos debían estar encendidos durante toda la prueba para poder, de este modo, asegurar la supervisión y monitorización remota –comprobar identidades, asegurar autorías y evitar el fraude–.

Por consiguiente, la administración de los exámenes en formato digital se presentó como un proceso irregular, poco transparente y lleno de incertidumbres para el alumnado.

Relativamente a las dificultades que los alumnos vivenciaron en la evaluación de las diferentes destrezas lingüísticas a través de medios digitales se destacan:

- Comprensión auditiva: interrupciones en la reproducción del audio debido a problemas de conexión; interferencias ambientales y ruidos provenientes de los alumnos que tenían el micrófono encendido, y baja calidad del audio.
- Comprensión lectora: escasez de tiempo para la lectura reflexiva del texto.
- Expresión oral: falta de concentración debido a la convivencia forzada con la familia en espacios reducidos.
- Expresión escrita: autocorrección de los textos a la lengua nativa del alumno debido a la activación del corrector automático de los procesadores de texto.

En cuanto a las ventajas y desventajas que describieron los alumnos con respecto a la evaluación on-line se observan las siguientes opiniones:

TABLA 2. Ventajas y desventajas de la evaluación on-line

Ventajas	Desventajas
Posibilidad de consulta Facilidad para copiar Ambiente más confortable Menos presión No tener que desplazarse al centro	Escasez de tiempo para la realización de las pruebas Exámenes más difíciles Problemas de conectividad Docentes más rígidos y menos tolerantes Menos dedicación al estudio debido a la posibilidad de copiar

A pesar del aumento del fraude y los diferentes medios que encontraron los alumnos para copiar y salvar el curso académico, se comprueba que la utilización de medios fraudulentos también es vista como una desventaja para los alumnos porque admitieron que estos actos tuvieron consecuencias negativas en su propio aprendizaje. Asimismo, la comodidad de hacer los exámenes desde casa, evitando, de este modo, los trastornos ocasionados por los desplazamientos al centro no consiguen compensar la serie de dificultades técnicas, organizativas y curriculares que tuvieron que enfrentarse durante las pruebas on-line, principalmente, en lo

que respecta al aumento de dificultad de los exámenes y la inflexibilidad de los profesores.

En este sentido y en lo que concierne al método de preferencia para la realización de las pruebas de evaluación de una lengua extranjera, como refleja el gráfico 4, el 76 % de los alumnos se inclinan por el modelo presencial.

GRÁFICO 4. Preferencia en el método de evaluación de una LE



Sobre la base de estos resultados, se puede inferir que la evaluación on-line ha supuesto un reto para toda la comunidad universitaria, estando de acuerdo con las observaciones realizadas por García-Peñalvo et al. (2020) con respecto a:

la resistencia natural al cambio de las personas, se unen las limitaciones técnicas de sistemas preparados para dar un soporte informático específico a actividades mayoritariamente presenciales, las reticencias y la falta de un apoyo decidido de ciertos actores clave en la gestión política y académica de este proceso (García-Peñalvo et al., 2020, p. 21).

En síntesis, la falta de recomendaciones orientadas al diseño de mecanismos y estrategias de evaluación on-line, afectó en el proceso de recogida de evidencias de aprendizaje, originándose, de este modo, un ambiente poco inclusivo y equitativo que no tuvo en consideración la variedad de alumnos con respecto a las condiciones personales, emocionales y socioeconómicas que presentaron durante la emergencia sanitaria.

Como se ha observado, las situaciones personales de los alumnos en pandemia impactaron directamente en el proceso educativo a distancia, provocando la falta de asiduidad a las aulas, la no participación en las actividades didácticas debido a la falta de motivación, el incumplimiento de sus compromisos académicos, y la búsqueda de medios no correctos para la realización de las pruebas on-line. Estas situaciones afectaron de forma negativa a la recogida de evidencias de aprendizaje que hacen parte tanto de la evaluación formativa como de la sumativa.

4. CONCLUSIONES

A la luz de estos resultados, se ha observado que las acciones evaluativas virtuales implementadas durante la pandemia fueron deficientes y no dieron respuesta a las limitaciones socioeconómicas y socioemocionales que presentaron los alumnos en situaciones de aislamiento y confinamiento obligatorio. Situaciones que perjudicaron la evaluación por, como señala Trujillo et al. (2020, p.24), «la imposibilidad de conectarse a la docencia en línea u otras situaciones de desigualdad por motivos socioeconómicos, familiares o incluso sanitarios». Del mismo modo, Tejada et al. (2022) expresan otro tipo de problemática manifestada durante el proceso de evaluación formal como el registro de alumnos que realizaron las pruebas on-line a través de sus teléfonos móviles, perdiendo de esta manera calidad en la lectura de los textos.

Asimismo, la falta de participación del alumnado en las aulas telemáticas afectó a la recogida sistemática de evidencias de aprendizaje, así como la consecuente falta de retroalimentación por parte de los docentes sobre los niveles de avance en el desarrollo de las competencias. Ante la imposibilidad docente de monitorear, acompañar y apoyar el aprendizaje de los discentes, el proceso evaluativo dejó de ser parte intrínseca de la enseñanza, perjudicando, de este modo, la evaluación formativa y procesual para centrarse exclusivamente en la calificación del examen final.

El distanciamiento y el alejamiento de la vida académica trajo consigo la soledad, el desconcierto general y la desconfianza; sentimientos que hicieron que no hubiese tanta empatía entre el profesor y el alumno.

A pesar de que nos encontramos dentro de la cultura digital dominada por las redes sociales, la mensajería instantánea y las videollamadas, durante las aulas no presenciales fueron evidentes los problemas de comunicación, puesto que «a través de una cámara de una pantalla, muchas veces apagada, los alumnos no exteriorizan el éxito posible de la realidad enseñanza-aprendizaje» (Dotras, et al., 2021, p. 181). La pérdida de contacto con los estudiantes provocó en el docente limitaciones tanto emocionales como metodológicas. Así pues, las clases teóricas a distancia substituyeron a las dinámicas comunicativas y el proceso de retroalimentación para mejorar los aprendizajes se convirtió en la búsqueda constante de los docentes para detectar posibles fraudes.

De acuerdo con González et al. (2020, p.2) «la evaluación online masiva supone un cambio de paradigma que no requiere simplemente la inclusión de una nueva tecnología con la que se desarrolla el examen, sino que implica también un cambio en la pedagogía y en el tipo de examen *per se*». Por ello, se considera que uno de los errores más cometidos por los docentes en el proceso de evaluación fue la transpolación simétrica del examen presencial al examen on-line, es decir,

los tipos de actividades más comunes empleados para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras como el relleno de huecos, de relacionar, de selección múltiple y de sustitución, entre otras, se virtualizaron y migraron a las plataformas virtuales. Asimismo, la imposibilidad de supervisión ni vigilancia debido, en este caso en particular, a la falta de herramientas tecnológicas como el *e-protectoring*, o detectores biométricos –dispositivos de reconocimiento facial, de reconocimiento de la voz, análisis del movimiento de los ojos, control de la pantalla del alumno, entre otros–, amplió las posibilidades de fraude por la participación de terceras personas y la utilización de materiales no permitidos, generando, de este modo, dudas sobre los resultados obtenidos.

En síntesis, la pandemia ha puesto en evidencia las fragilidades en alfabetización digital y capacitación tecnológica que presentan tanto los docentes como los discentes. Por lo tanto, no se puede hablar de éxito educativo durante la pandemia cuando se usaron soluciones de evaluación tecnológicas sin un periodo de prueba previo para el alumnado. Las opiniones negativas obtenidas en este estudio acerca de los mecanismos, criterios y herramientas de evaluación on-line nos ofrecen una oportunidad para reflexionar sobre los sistemas de evaluación empleados para lograr una calificación justa y eficaz en un contexto virtual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Anaya.
- DELGADO, A. M., BORGE, R., GARCÍA-ALBERO, J., OLIVER-CUELLO, R. & SALOMÓN-SANCHO, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ministerio de Educación y Ciencia: Dirección General de Universidades.
- DOTRAS, A., ALLER, T. & SANTOS, F. R. (2021). Las Humanidades en la actual enseñanza digital. En Gutierrez Cuevas, P., García-Valcárcel, A., Moreira, J. A., Gonçalves, V. & García Tartera, F. (Eds.); *Livro de Resumos da VII Conferência Ibérica de Inovação na Educação com TIC: ieTIC2021* (pp. 91-92). Instituto Politécnico de Bragança.
- GARCÍA-PEÑALVO, F. J., CORELL, A., ABELLA-GARCÍA, V. & GRANDE, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 12, 1-26.
- GONZÁLEZ, M., MARCO, E. & MEDINA, T. (2020). *Informe de iniciativas y herramientas de evaluación online universitaria en el contexto del Covid-19*. Ministerio de Universidades.
- GRANDE-DE-PRADO, M., GARCÍA-PEÑALVO, F. J., CORREL, A. & ABELLA-GARCÍA, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales*, 10(1), 49-58.
- SALINAS, B. & COTILLAS, C. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas*. Servei de Formació Permanent: Universidad de València.

- SHEPARD, L. (2006). *La evaluación en el aula*. México: Educational Measurement.
- TEJADA, A., LEAVY, M., FINOLI, M., DE LA JARA, F., STANTON, S. & FISZBEIN, A. (2022). *¿Cómo diagnosticamos las pérdidas de aprendizajes para informar los esfuerzos de recuperación?* *Diálogo Interamericano*.
- TRUJILLO, F., FERNÁNDEZ, M., SEGURA, A. & JIMÉNEZ, M. (2020). *Escenarios de evaluación en el contexto de la pandemia por Covid-19: la opinión del profesorado*. Santillana. Recuperado de: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7074
- VIRAMONTES-ANAYA, E. & VIRAMONTES-CAMPOS, O. (2021). Evaluación en educación a distancia por confinamiento. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 1-15.