

INSTITUTO CARO Y CUERVO

SEMINARIO ANDRÉS BELLO

**MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y
SEGUNDA LENGUA**

**EL TRATAMIENTO DE LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN DIEZ
MANUALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA CREADOS EN
COLOMBIA**

KARINA ANDREA QUITIAN RUIZ



BOGOTÁ, COLOMBIA

MAYO, 2021

INSTITUTO CARO Y CUERVO

SEMINARIO ANDRÉS BELLO

**MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y
SEGUNDA LENGUA**

**EL TRATAMIENTO DE LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN DIEZ
MANUALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA CREADOS EN
COLOMBIA**

KARINA ANDREA QUITIAN RUIZ

**TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE:
MAGISTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y
SEGUNDA LENGUA**

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. SANDRA MILENA DÍAZ LÓPEZ**



BOGOTÁ, COLOMBIA

MAYO, 2021

Nota de aceptación

Firma presidente Jurado

Firma Jurado

Firma Jurado

Firma Jurado

Bogotá, Colombia, 7 de mayo 2021

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

Bogotá, D.C., 7 mayo de 2021

Señores
BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI
Cuidad
Estimados Señores:

Yo KARINA ANDREA QUITIAN RUIZ, identificada con C.C. No. 1019081138, autora del trabajo de grado titulado EL TRATAMIENTO DE LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN DIEZ MANUALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA CREADOS EN COLOMBIA presentado en el año de 2021 como requisito para optar el título de MAGISTER EN ENSEÑANZA DE 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 autor.



CC. 1019081138

Firma y documento de identidad

DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

AUTOR

Apellidos	Nombres
Quitian Ruiz	Karina Andrea

DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
Díaz López	Sandra Milena

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: Magister en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua.

TÍTULO DEL TRABAJO: El tratamiento de la evaluación para el aprendizaje en diez manuales de español como lengua extranjera creados en Colombia.

SUBTÍTULO DEL TRABAJO: _____

NOMBRE DEL PROGRAMA ACADÉMICO: Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua.

CIUDAD: BOGOTA AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO: 2021

NÚMERO DE PÁGINAS: 212

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 Vídeo 8

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 Laureada

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
<u>Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE)</u>	<u>Teaching Spanish as a Foreign Language (SFL)</u>
<u>Evaluación para el aprendizaje</u>	<u>Evaluation for Learning</u>
<u>Matriz para el análisis de manuales</u>	<u>Matrix for Manual Analysis</u>
<u>Manuales de ELE</u>	<u>SFL Manuals</u>

RESUMEN DEL CONTENIDO Español (máximo 250 palabras):

A partir de los referentes teóricos se construyó una matriz de análisis, la cual fue sometida a un juicio de expertos como estrategia de validación y luego aplicada para la revisión de cada uno de los manuales del corpus. La metodología de este ejercicio se enmarcó en los Métodos Mixtos, específicamente desde el diseño de triangulación que permite realizar una interpretación basada en los resultados cualitativos y cuantitativos.

Entre los resultados destacados encontramos que la evaluación no se presenta de manera explícita en la gran mayoría de los manuales analizados, por tanto se identificó el potencial evaluativo que podían tener algunas actividades propuestas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, exaltamos algunas tendencias identificadas en los manuales de ELE creados en Colombia, a saber, la inclinación por la evaluación del conocimiento procedimental; la evaluación de la comprensión lectora mucho más que la comprensión auditiva, a su vez que es más frecuente la evaluación de la expresión escrita que de la expresión oral, y la aparición de la relevancia como la dimensión de la evaluación auténtica más destacada.

Desde esta perspectiva, se considera apropiado reconocer que este trabajo ofrece una importante contribución al campo de ELE dada su incidencia en el reconocimiento de la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, la selección de los manuales

de ELE creados en Colombia como objeto de análisis y, desde el punto de vista metodológico, el diseño de un instrumento que puede servir como referente para posteriores investigaciones.

RESUMEN DEL CONTENIDO Inglés (máximo 250 palabras):

Based on theoretical references, an analysis matrix was constructed, which was submitted to an expert judgment as a validation strategy and then applied to review each of the corpus manuals. The methodology of this exercise was framed within the Mixed Methods, specifically from the triangulation design that allows an interpretation based on the qualitative and quantitative results.

Among the main findings the evaluation is not explicitly presented in the vast majority of Colombian manuals analyzed. In fact, for this exercise was identified the evaluative potential that would have some activities proposed within the teaching-learning process.

Besides, we highlight some trends identified in SFL Colombian manuals such as the inclination towards the evaluation of procedural knowledge; the evaluation of reading comprehension much more than listening comprehension, the evaluation of written expression more frequently than oral expression, and the appearance of the category of relevance as the most prominent dimension of authentic evaluation.

From this perspective, to recognize the important contribution to the field of SFL given by this research is appropriated, since its incidence in the recognition of evaluation as a part in the teaching-learning process of foreign languages, the selection of SFL Colombian manuals as object of analysis, and, from the methodological point of view, the instrument design which can be source for further research.

El tratamiento de la evaluación para el aprendizaje en diez manuales de español como lengua extranjera creados en Colombia

Tesis para optar al título de:
Magister en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua

Presentado por:
Karina Andrea Quitian Ruiz

Directora de tesis:
Dra. Sandra Milena Díaz López



Instituto Caro y Cuervo
Seminario Andrés Bello
Maestría en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua
Bogotá, Colombia
Mayo, 2021

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar el tratamiento que se le da a la evaluación para el aprendizaje en diez manuales de español como lengua extranjera creados en Colombia. Para ello, se partió de una revisión general sobre el panorama del aprendizaje de lenguas extranjeras desde Da Silva y Signoret (2005), Johnson (2008) y Pastor (2006).

Igualmente, en relación con la evaluación para el aprendizaje en lenguas extranjeras referenciamos las actividades de evaluación según las destrezas comunicativas desde Antón (2013), Bordón (2005), Eguiluz y Eguiluz (2005) y Figueras y Puig (2013); por otro lado, Fernández (2017), Martín Peris (2008) y Reyes (2014) completan el listado de las fuentes principales para la evaluación formativa, dinámica y auténtica, respectivamente.

A partir de los anteriores y otros referentes se construyó una matriz de análisis, la cual fue sometida a un juicio de expertos como estrategia de validación y luego aplicada para la revisión de cada uno de los manuales del corpus. La metodología de este ejercicio se enmarcó en los Métodos Mixtos, específicamente desde el diseño de triangulación que permite realizar una interpretación basada en los resultados cualitativos y cuantitativos.

No se encuentra aquí una respuesta que haga alusión a cuál manual es mejor, pues nuestro interés fue analizar el tratamiento de la evaluación en los manuales, no determinar su calidad o efectividad para la enseñanza de ELE. En ese sentido, entre los resultados que más llaman la atención encontramos que la evaluación no se presenta de manera explícita en la gran mayoría de los manuales analizados; de hecho, para este ejercicio se identificó el potencial evaluativo que podían tener algunas actividades propuestas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, exaltamos algunas tendencias identificadas en los manuales de ELE creados en Colombia, a saber, la inclinación por la evaluación del conocimiento procedimental; la evaluación de la comprensión lectora mucho más que la comprensión auditiva, a su vez que es más frecuente la evaluación de la expresión escrita que de la expresión oral, y la aparición de la *relevancia* como la dimensión de la evaluación auténtica más destacada.

Desde esta perspectiva, se considera apropiado reconocer que este trabajo ofrece una importante contribución al campo de ELE dada su incidencia en el reconocimiento de la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, la selección de los manuales de ELE creados en Colombia como objeto de análisis y, desde el punto de vista metodológico, el diseño de un instrumento que puede servir como referente para posteriores investigaciones.

Palabras clave

Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) - Evaluación para el aprendizaje –

Matriz para el análisis de manuales – Manuales de ELE

Abstract

The objective of this research was to analyze the learning assessment treatment in ten manuals of Spanish as a Foreign Language made in Colombia. To that end, a general review of the foreign languages learning process was carried out from the approach of Da Silva & Signoret (2005), Johnson (2008) and Pastor (2006).

Likewise, regarding the learning assessment in foreign languages, we reference the evaluation activities according to communicative skills proposed by Antón (2013), Bordón (2005), Eguiluz and Eguiluz (2005) and Figueras and Puig (2013). On the other hand, Fernández (2017), Martín Peris (2008) and Reyes (2014) completed the main sources list for formative, dynamic and authentic evaluation, respectively.

Based on the above and other references, an analysis matrix was constructed, which was submitted to an expert judgment as a validation strategy and then applied to review each of the corpus manuals. The methodology of this exercise was framed within the Mixed Methods, specifically from the triangulation design that allows an interpretation based on the qualitative and quantitative results.

There is no answer here that alludes to which manual is better, since our interest was framed in analyzing the treatment of evaluation in the manuals, not in determining their quality or effectiveness for teaching Spanish. In this sense, among the findings that attract the most attention, the evaluation is not explicitly presented in the vast majority of Colombian manuals analyzed. In fact, for this exercise was identified the evaluative potential that would have some activities proposed within the teaching-learning process.

Besides, we highlight some trends identified in SFL Colombian manuals such as the inclination towards the evaluation of procedural knowledge; the evaluation of reading comprehension much more than listening comprehension, the evaluation of written expression more frequently than oral expression, and the appearance of the category of relevance as the most prominent dimension of authentic evaluation.

From this perspective, to recognize the important contribution to the field of SFL given by this research is appropriated, since its incidence in the recognition of evaluation as a part in the teaching-learning process of foreign languages, the selection of SFL Colombian manuals as object of analysis, and, from the methodological point of view, the instrument design which can be source for further research.

Keywords

Teaching Spanish as a Foreign Language (SFL) - Evaluation for Learning - Matrix for Manual

Analysis - SFL Manuals

La evaluación es un componente esencial de toda acción educativa, y [...] ha sido integrada como una parte más del proceso; por eso nos interesamos por detectar su presencia en el interior de las tareas (y no una vez finalizado el proceso, que, en palabras de Nunan, sería tan operativa como "la creación de un servicio de espionaje después de finalizada la guerra"). (Peris, 1996, pág. 407)

*A la extraordinaria fuerza de mi abuelo,
al inmenso amor de mi madre,
al invaluable apoyo de mi tutora,
a la mirada serena de mi poeta y
a la confianza incondicional de aquellas que hicieron posible
que yo caminara hasta esta meta.*

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	1
1. Planteamiento del problema	4
1.1. Pregunta de investigación	7
2. Estado del arte	8
2.1. Análisis de manuales	8
2.2. Evaluación para el aprendizaje	11
3. Justificación	15
4. Objetivos.....	18
4.1. Objetivo general.....	18
4.2. Objetivos específicos	18
5. Marco teórico.....	19
5.1. La lengua extranjera.....	19
5.2. El aprendizaje de lenguas extranjeras	20
5.3. La enseñanza de lenguas extranjeras	25
5.4. La evaluación en lenguas extranjeras	26
5.4.1. <i>Las destrezas comunicativas y la evaluación</i>	29
5.4.1.1. La comprensión auditiva y lectora.	29
5.4.1.2. La expresión escrita.....	30
5.4.1.3. La expresión oral.	31
5.4.2. <i>El MCER y la evaluación</i>	31
5.4.3. <i>El PCIC y la evaluación</i>	33
5.4.4. <i>La finalidad de la evaluación</i>	34
5.4.4.1. Evaluación diagnóstica.....	35
5.4.4.2. Evaluación sumativa.....	35
5.4.4.3. Evaluación formativa.	36
5.4.5. <i>Características de la evaluación</i>	38
5.4.5.1. Evaluación dinámica.	38
5.4.5.2. Evaluación auténtica.....	40
5.4.6. <i>Agentes de la evaluación</i>	42
5.4.6.1. Coevaluación.	42
5.4.6.2. Autoevaluación.....	43
5.4.6.3. Heteroevaluación.....	45
6. Marco metodológico.....	47
6.1. Fases de investigación	48
6.2. Instrumentos y técnicas de recolección y análisis de datos	50
6.2.1. <i>Validación de la matriz de análisis</i>	51
6.3. Muestra	55
6.3.1. <i>Descripción del corpus</i>	56
6.3.1.1. <i>Comuniquémonos en español</i>	56
6.3.1.2. <i>Español para extranjeros</i>	56
6.3.1.3. <i>Maravillas del español</i>	57
6.3.1.4. <i>Enlace</i>	57

7. Análisis de datos	60
7.1. <i>Comuniquémonos en español</i>	60
7.2. Español para extranjeros	74
7.2.1. <i>Español para extranjeros. Nivel básico.</i>	76
7.2.2. <i>Español para extranjeros. Nivel intermedio.</i>	81
7.2.3. <i>Español para extranjeros. Nivel avanzado.</i>	85
7.3. Maravillas del español	89
7.3.1 <i>Maravillas del español Nivel A1</i>	90
7.3.2 <i>Maravillas del español. Nivel A2</i>	98
7.3.3. <i>Maravillas del español. Nivel B1</i>	104
7.4. Enlace.....	112
7.4.1. <i>Enlace. Nivel básico.</i>	113
7.4.2. <i>Enlace. Nivel intermedio.</i>	122
7.4.3. <i>Enlace. Nivel avanzado.</i>	129
8. Discusión de resultados	140
9. Conclusiones y recomendaciones	164
Referencias	170
Anexos	180
Anexo 1. Matriz preliminar de análisis.....	180
Anexo 2. Planilla de evaluación para juicio de expertos	187
Anexo 3. Matriz para el análisis del tratamiento de la evaluación en los manuales de ELE	192

Índice de Tablas

Tabla 1. Promedio y desviación estándar en cada uno de los criterios de validación del instrumento ..	53
Tabla 2. Consolidado del instrumento.....	54
Tabla 3. Corpus de manuales colombianos	58
Tabla 4. Datos básicos del manual. <i>Comuniquémonos en español</i>	60
Tabla 5. Estructura de la serie <i>Comuniquémonos en español</i>	61
Tabla 6. Datos básicos del manual. <i>Español para extranjeros</i> . Nivel básico.	76
Tabla 7. Actividades de evaluación. <i>Español para extranjeros</i> . Nivel básico.....	76
Tabla 8. Evaluación formativa en <i>Español para extranjeros</i> . Nivel Básico.	78
Tabla 9. Datos básicos del manual. <i>Español para extranjeros</i> . Nivel intermedio.	81
Tabla 10. Actividades de evaluación. <i>Español para extranjeros</i> . Nivel Intermedio.....	81
Tabla 11. Evaluación formativa en <i>Español para extranjeros</i> . Nivel Intermedio.	83
Tabla 12. Datos Básicos del Manual. <i>Español para extranjeros</i> . Nivel avanzado	85
Tabla 13. Datos básicos del manual. <i>Maravillas del español</i> . Nivel A1.....	90
Tabla 14. Datos básicos del manual. <i>Maravillas del español</i> . Nivel A2.....	98
Tabla 15. Datos básicos del manual. <i>Maravillas del español</i> . Nivel B1	104
Tabla 16. Datos básicos del manual <i>Enlace 1</i> . Nivel básico.	113
Tabla 17. Datos básicos del manual. <i>Enlace 2</i> . Nivel intermedio.....	122
Tabla 18. Datos básicos del manual. <i>Enlace 3</i> . Nivel avanzado.	129
Tabla 19. Presentación de la evaluación del aprendizaje en los manuales colombianos	143
Tabla 20. Frecuencias de aparición de las estrategias para la promoción del aprendizaje	146
Tabla 21. Las estrategias de la promoción del aprendizaje en los manuales de ELE creados en Colombia	147
Tabla 22. Presencia de la evaluación de la Expresión oral en los manuales de ELE	152

Tabla 23. Ámbitos de desarrollo de la evaluación en los manuales colombianos.....	160
---	-----

Índice de Gráficas

Gráfica 1. Fases de investigación.....	48
Gráfica 2. Evaluación de las destrezas comunicativas. <i>Comuniquémonos en español</i>	67
Gráfica 3. Evaluación de las destrezas comunicativas. <i>Español para extranjeros</i> Nivel Básico.....	78
Gráfica 4. Evaluación de las destrezas comunicativas. <i>Español para extranjeros</i> . Nivel Intermedio...	82
Gráfica 5. Evaluación de las destrezas comunicativas. <i>Español para extranjeros</i> . Nivel Avanzado. ...	88
Gráfica 6. Evaluación de las destrezas comunicativas. <i>Maravillas del español</i> . Nivel A1.....	93
Gráfica 7. Evaluación de las destrezas comunicativas. <i>Maravillas del español</i> . Nivel A2.....	99
Gráfica 8. Evaluación de las destrezas comunicativas. <i>Maravillas del español</i> . Nivel B1.....	108
Gráfica 9. Evaluación de las destrezas comunicativas. <i>Enlace 1</i> . A1-A2.....	115
Gráfica 10. Evaluación de las destrezas comunicativas. <i>Enlace 2</i> . B1- B2	125
Gráfica 11. Actividadesde Evaluación de las destrezas comunicativas. <i>Enlace 3</i> . B2+.	134
Gráfica 12. Evaluación en los manuales según las destrezas.	150
Gráfica 13. Presencia de 5.3.1. <i>La redacción de un producto</i> en el corpus.	151

Índice de Figuras

Figura 1. Actividad 1 de la unidad 4 (<i>Comuniquémonos en español</i> , pág.55).....	65
Figura 2. Actividad 13 C. de la unidad 8 (<i>Comuniquémonos en español</i> , pág. 141).	66
Figura 3. Actividad 23 E. de la unidad 8 (<i>Comuniquémonos en español</i> , pág. 148).	66
Figura 4. Actividad 3 de la unidad 12 (<i>Comuniquémonos en español</i> , pág. 224).....	68
Figura 5. Actividad 15 de la unidad 12 (<i>Comuniquémonos en español</i> , pág. 232).....	69
Figura 6. Actividad 4 de la unidad 12 (<i>Comuniquémonos en español</i> , pág. 225.).....	71
Figura 7. Actividad 18 de la unidad 12 (<i>Comuniquémonos en español</i> , pág. 234).....	72
Figura 8. Actividades 5 y 6 de la unidad 5 (<i>Español para extranjeros</i> . Nivel Avanzado, pág. 86).....	87

Figura 9. Autoevaluación del capítulo 1 (<i>Maravillas del español</i> . Nivel A1, pág. 10).....	92
Figura 10. Actividad 26 del capítulo 5 (<i>Maravillas del español</i> . Nivel A1, pág. 59).....	94
Figura 11. Actividad 20 del capítulo 6 (<i>Maravillas del español</i> . Nivel A1, pág. 71).....	94
Figura 12. Actividad 18 del capítulo 5 (<i>Maravillas del español</i> . Nivel A1, pág. 55).....	95
Figura 13. Actividad 2 del capítulo “Preparativos” (<i>Maravillas del español</i> . Nivel A2, pág. P4)	100
Figura 14. Actividad 16.2 del capítulo 11 (<i>Maravillas del español</i> . Nivel A2, pág. 65).....	101
Figura 15. Actividad 18.2 del capítulo 11 (<i>Maravillas del español</i> . Nivel A2, pág. 66).....	101
Figura 16. Contenidos del capítulo 13 (<i>Maravillas del español</i> . Nivel B1, pág. C1).....	106
Figura 17. Autoevaluación del capítulo 13 (<i>Maravillas del español</i> . Nivel B1, pág. 12)	107
Figura 18. Actividad 16 del capítulo 13 (<i>Maravillas del español</i> . Nivel B1, pág. 7)	109
Figura 19. Actividad 16 del capítulo 16 (<i>Maravillas del español</i> . Nivel B1, pág. 49)	109
Figura 20. Actividad 7 del capítulo 14 (<i>Maravillas del español</i> . Nivel B1, pág. 19)	110
Figura 21. Actividad 22 del capítulo 17 (<i>Maravillas del español</i> . Nivel B1, pág. 67)	110
Figura 22. Actividad 1.3. de la unidad 3 (<i>Enlace 1</i> . Nivel básico, pág. 45).....	114
Figura 23. Actividad 1.9 de la unidad 5 (<i>Enlace 1</i> . Nivel básico, pág. 81)	114
Figura 24. Actividad 1.4.1. de la unidad 8 (<i>Enlace 1</i> . Nivel básico, pág. 127)	114
Figura 25. Actividad 2.3. de la unidad 8 (<i>Enlace 1</i> . Nivel básico, pág. 131).....	115
Figura 26. Actividad 3.1. de la unidad 11 (<i>Enlace 1</i> . Nivel básico, pág. 188)	116
Figura 27. Actividad 5.2. de la unidad 11 (<i>Enlace 1</i> . Nivel básico, pág. 191)	116
Figura 28. Actividad 5.2.2. de la unidad 6 (<i>Enlace 1</i> . Nivel básico, pág. 101).....	117
Figura 29. Actividad 4.4. de la unidad 3 (<i>Enlace 1</i> . Nivel básico, pág. 53).....	117
Figura 30. Actividad 1.6.1. de la unidad 9 (<i>Enlace 1</i> . Nivel básico, pág. 145)	118
Figura 31. Actividad 2.3. de la unidad 4 (<i>Enlace 1</i> . Nivel básico, pág. 68).....	118
Figura 32. Actividad 4.3.1 de la unidad 6 (<i>Enlace 1</i> . Nivel básico, pág. 69)	119

Figura 33. Actividad 1.3. de la unidad 4 (<i>Enlace 1. Nivel básico, pág. 62</i>).....	119
Figura 34. Actividad la 1.4. de la unidad 5 (<i>Enlace 1. Nivel básico, pág. 78</i>).....	120
Figura 35. Actividad 2.6.2 de la unidad 8 (<i>Enlace 1. Nivel básico, pág. 133</i>)	120
Figura 36. Actividad 1.1.2. de la unidad 9 (<i>Enlace 1. Nivel básico, pág. 142</i>).....	121
Figura 37. Actividad 3.4.1. de la unidad 10 (<i>Enlace 1. Nivel básico, pág. 166</i>).....	121
Figura 38. Actividad 2.3. de la unidad 2 (<i>Enlace 2. Nivel intermedio, pág. 42</i>).....	124
Figura 39. Actividad 2.5. de la unidad 2 (<i>Enlace 2. Nivel intermedio, pág. 43</i>).....	124
Figura 40. Actividad 4.3. de la unidad 1 (<i>Enlace 2. Nivel intermedio, pág. 24</i>)	126
Figura 41. Actividad 2.5, de la unidad 4 (<i>Enlace 2. Nivel intermedio, pág. 78</i>)	126
Figura 42. Actividad 1.9.1 “Corrija las afirmaciones falsas” de la unidad 2 (<i>Enlace 2. Nivel intermedio, pág. 36</i>).....	127
Figura 43. Actividad 1.2.3. “Corrija las afirmaciones falsas” de la unidad 4 (<i>Enlace 2. Nivel intermedio, pág. 73</i>).....	128
Figura 44. Actividad 1.2.2 de la unidad 8 (<i>Enlace 2. Nivel intermedio, pág.144</i>)	128
Figura 45. Actividad 1.1.2 de la unidad 2. (<i>Enlace 3. Nivel avanzado, pág. 40</i>).....	132
Figura 46. Actividad 2.2.5. de la unidad 2 (<i>Enlace 3. Nivel avanzado, pág. 49</i>)	132
Figura 47. Actividad 3.4. de la unidad 3 (<i>Enlace 3. Nivel avanzado, pág. 66</i>).....	133
Figura 48. Actividad 1.2. de la unidad 10 (<i>Enlace 3. Nivel avanzado, pág. 196</i>).....	133
Figura 49. Actividad 3.9. de la unidad 3 (<i>Enlace 3. Nivel avanzado, pág. 68</i>).....	135
Figura 50. Actividad 1.1 de la unidad 2 (<i>Enlace 3. Nivel avanzado, pág. 39</i>).....	137
Figura 51. Actividad 2.1 de la unidad 12 (<i>Enlace 3. Nivel avanzado, pág. 216</i>).....	138

Introducción

Hace veinte años la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) permitió “un enfoque de la evaluación de lenguas que por fin sienta unas bases claras y concretas inexistentes hasta la fecha” (Sanz, 2005). Sin desconocer que antes se hubiera abordado el tema, el MCER permitió poner en la agenda pública de ELE el reconocimiento de la evaluación.

Seis años más tarde, el XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE) tuvo como tema central *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. En ese momento se reconoció que la evaluación “a pesar de ser una cuestión crucial [...] hasta ahora no se le había dedicado una atención monográfica.” (Pastor & Roca, 2008, pág. 15).

En Colombia, gracias a la Red Académica para el Desarrollo del Español como Lengua Extranjera (EnredELE) apoyada por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), se evidenció una mayor preocupación por el abordaje de este tema como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto fue uno de los ejes temáticos del 4to Encuentro internacional de español como lengua extranjera, *Enseñanza, aprendizaje y evaluación*, llevado a cabo en el 2015.

Este protagonismo de la evaluación en diversos eventos académicos y debates permite reconocer su posicionamiento como tema relevante en la enseñanza de lenguas extranjeras, razón por la cual es considerada como pilar en la presente investigación. Ahora bien, dado que el tema de la evaluación es muy amplio, su análisis requiere un ejercicio previo de delimitación, por lo que consideramos apropiado cercar el campo de acción, para luego fijar la

mirada en los manuales, ya que estos “constituyen un recurso utilizado por los profesores de enseñanza de lenguas de forma prioritaria” (Ezeiza, 2009, pág. 5). De hecho, Ezeiza (2009) manifiesta que diversos autores han destacado los manuales como mediadores pedagógicos, que ayudan al aprendiente cuando no hay contacto directo con la lengua meta.

En ese sentido los manuales “pueden ser útiles como referencia para medir los progresos realizados ya que ofrecen a los alumnos una base sobre la que determinar en qué aspectos se está produciendo un avance y qué aspectos pueden requerir algún tipo de refuerzo.” (Ezeiza, 2009, pág. 7). En otras palabras, acompañan y facilitan los procesos de aprendizaje, promueven la autonomía en el estudiante y respaldan la labor docente. Así las cosas, analizar cómo es el tratamiento de la evaluación para el aprendizaje en diez manuales de español como lengua extranjera creados en Colombia, se constituye en un aporte valioso al campo de la lingüística aplicada en el país, ya que hasta el momento no hay investigaciones cuyo propósito sea el mismo que el perseguido en el presente estudio.

De acuerdo con este panorama, el presente trabajo se estructura en nueve apartados, en el primero de ellos se desarrolla el planteamiento del problema que da origen al proceso investigativo aquí planteado y que se asocia con la falta de investigaciones que den cuenta del tratamiento de la evaluación para el aprendizaje en los manuales creados en Colombia; en el segundo se presenta el estado del arte asociado con la revisión de los estudios sobre manuales de enseñanza de español como lengua extranjera y sobre la evaluación en lenguas extranjeras; posterior a ello, se da paso al apartado dedicado a la justificación, en él se presentan las contribuciones que esta investigación puede brindar al campo de ELE.

Posterior a ello, se presenta el cuarto apartado, el cual enuncia los objetivos que guían este proceso investigativo. En el quinto apartado se desarrolla el marco teórico, estructurado en tres segmentos, a saber: el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras. Si bien hay diferentes tipos de evaluación, en ese apartado se recogen los de mayor pertinencia en función de los propósitos que nos ocupan. En el sexto apartado se configura el marco metodológico, en el cual se indica el paradigma, el alcance y el diseño de la presente investigación, se enuncian las fases y los instrumentos utilizados. En el séptimo apartado se describe el análisis de los datos que resultaron luego de la aplicación del instrumento, en el octavo se presenta la correspondiente discusión en relación con los referentes teóricos que sustentan la investigación. Para finalizar, se da paso al apartado que alude a las conclusiones y las recomendaciones que resultan de este proceso.

1. Planteamiento del problema

En Colombia aún son pocas las instituciones que utilizan los manuales creados en el país para la enseñanza de español como lengua extranjera y, en consecuencia son casi nulas las investigaciones que tienen como objeto de estudio estos manuales; de hecho, en las prácticas de aula aún se mantiene la tendencia al uso de material elaborado en España, una evidencia de ello se precisa en García, García, y Buitrago (2011) quienes, al construir el *Estado del arte de ELE en Colombia, una mirada holística: metodologías y enfoques, material didáctico, variedades lingüísticas y dificultades en el área*, encontraron que hay una tendencia en el uso de libros producidos en España, como lo son Aula Latina, Aula internacional, Nuevo Ven, Gente, y De dos en dos, los cuales velan por la enseñanza de la variedad peninsular. (pág. 4)

De lo anterior, se puede deducir un desconocimiento de los materiales creados en Colombia. Aunque para la fecha de publicación del referido estudio solo pudimos evidenciar la existencia de tres manuales, dos de ellos de la misma serie¹, ese número se ha triplicado, lo que constituye una muestra representativa y justamente por esa razón, se hace extraño no encontrarlos como objeto de estudio todavía. Ahora bien, en cuanto a la evaluación, es importante resaltar que:

uno de los problemas más complejos y sensibles en el aprendizaje de una lengua extranjera es la evaluación del progreso de un estudiante o la evaluación para la certificación del nivel adquirido. Las consecuencias de dicha evaluación pueden tener importantes repercusiones en la vida de un estudiante, sea porque dicha evaluación favorezca o no su aprendizaje, sea por las implicaciones sobre

¹ Se hace referencia al conjunto de niveles que se publican de cada manual.

su vida académica o profesional que puede tener la certificación del dominio de una lengua. (Sala, 2012, pág. 4)

Desde esa perspectiva, se confirma que la evaluación hace parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje; de hecho, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, forman una triada en el proceso educativo que, debe responder a unas necesidades delimitadas, debe planearse en función de unos objetivos concretos y desarrollarse a partir de una metodología específica. Ante esto, Méndez (2008) en *La evaluación: un elemento más para el proceso de aprendizaje* menciona que “hoy en día, la atención se centra en el alumno y el papel del profesor ha pasado a ser el de un facilitador del proceso de aprendizaje: alguien que fomenta la autonomía, la participación y la responsabilidad del estudiante” (pág. 428).

Así las cosas, es necesario explicitar que el docente en su rol de facilitador puede aprovechar los manuales, como recurso didáctico para consolidar el puente que debe establecerse entre el conocimiento y el estudiante. De esta manera, el manual de ELE se ha convertido en un respaldo para gestionar los procesos de aprendizaje, más aún por el apoyo significativo en términos de planeación y secuenciación didáctica que brinda al docente, lo cual les imprime un papel fundamental en el proceso.

Aun así, es posible afirmar que no se han analizado los manuales creados en Colombia en igual extensión que los de España, es decir, si bien se han adelantado análisis de materiales, estos han centrado su atención en los productos de ese país, y en otros aspectos relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera, por ejemplo el tratamiento de la gramática o la competencia intercultural, entre otros; y por tanto, podemos señalar que no se ha abordado el tratamiento de la evaluación ni en los manuales ibéricos ni en los colombianos.

Consideramos que esto puede ser producto de asumir que la evaluación es una actividad exclusiva del docente, en tanto él es quien debe diseñar los instrumentos de evaluación e implementarlos para comprobar el logro de los aprendizajes previstos en su clase, de aquí que, una prueba de nivel “evaluación del grado de dominio” (Eguiluz y Eguiluz, 2005, pág. 1009), sea lo único válido al momento de valorar las competencias, e implique un desconocimiento del papel de la evaluación progresiva como clave de la secuenciación didáctica presente en los manuales.

Dado lo anterior, “el análisis de materiales es fundamental para comprender cómo se estructuran, qué influencia tienen en el aprendizaje y cómo pueden ayudar en dichos procesos de los estudiantes de lenguas extranjeras” (Arboleda, 2015, pág. 13), en tanto que ofrecen una programación que deja ver el papel del conocimiento, y la relación del aprendiente con él. Es por esto por lo que no podemos olvidar que

en didáctica de segundas lenguas, la noción de evaluación varía según cual sea el método o enfoque seguido, puesto que las prácticas de evaluación tienen que ser inseparables de las prácticas pedagógicas. Cuando se toma una opción de metodología didáctica, se está tomando, aunque sea implícitamente, una decisión de evaluación. (Martín, et. al, 2019).

Por tanto, una vez identificada la necesidad de analizar el tratamiento de la evaluación para el aprendizaje en diez manuales de español como lengua extranjera creados en Colombia, resulta pertinente establecer los elementos que la evidencian. En ese sentido, y como señalan Cruz, Flaborea, Guzmán, López y Mejía (2009) se puede reconocer que en Colombia se han hecho “estudios sobre el diseño de materiales, la enseñanza de la cultura en relación con ELE,

además de investigaciones acerca de los procesos de lectura, las experiencias de aula y estudios sobre variedades regionales” (pág. 4), pero no se ha hecho un análisis respecto al cómo se plantea el tratamiento de la evaluación para el aprendizaje en los manuales colombianos. De hecho, la conclusión a la que llegan es justamente que “el campo de la evaluación ha sido poco explorado” (Cruz, et al, 2009, pág. 14), lo cual justifica un ejercicio de la naturaleza del que aquí se plantea.

1.1. Pregunta de investigación

¿Cuál es el tratamiento que se le da a la evaluación para el aprendizaje en diez manuales de español como lengua extranjera creados en Colombia?

2. Estado del arte

En este apartado el lector encontrará dos vertientes sobre las cuales se hizo la revisión de los trabajos que anteceden a este, por un lado, presentaremos las tesis y artículos que han girado en torno al análisis de manuales y por el otro, aquellas investigaciones que aluden a la evaluación para el aprendizaje. Al respecto, es importante aclarar que no se encuentran trabajos impresos o digitales que den cuenta de un ejercicio de análisis de la evaluación en los manuales de ELE, y menos en aquellos creados en Colombia.

2.1. Análisis de manuales

Esta revisión de antecedentes inicia con Martínez (2008) desde *El español en la enseñanza secundaria del sistema educativo inglés: evaluación de materiales y contenidos*. En este estudio se realizó el análisis de materiales diseñados en Inglaterra y en España y se destacó que solo los de Inglaterra se crearon a la luz de las especificaciones del *General Certificate of Secondary Education*; no obstante, los manuales españoles resultaron “más actuales y no tan estereotipados” (pág. 424). Lo anterior muestra que, si bien es indispensable que el manual se relacione con los objetivos de enseñanza, también es necesario que sea fiel a la cultura que toma como punto de referencia.

A su vez, Ezeiza (2009), en su artículo *Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado*, reconoce que los manuales “han sido hasta hace bien poco considerados un tema menor en los foros académicos y en la práctica investigadora de cierto nivel” (pág. 5). Es así como se torna indispensable saber qué ofrecen realmente los materiales, qué exigen y qué implicaciones traen para el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, esto genera, en términos de

Ezeiza (2009), una “rentabilidad inmediata para el profesor, ya que un mayor conocimiento del contexto y de los materiales redundará necesariamente en una actuación docente más profesional” (pág. 50).

Lo anterior permite identificar cómo se puede potenciar aquel recurso que orienta la programación didáctica de la clase de español como lengua extranjera (en adelante, ELE). Así mismo, llama la atención que en los dos anteriores referentes la constante para decidir el uso de determinado manual incluye la propuesta metodológica que reflejan, un tema no menor en el campo de ELE.

En este punto, se retoma a García et al. (2011), en tanto que, sus resultados acentuaron la posibilidad de cercar los enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas ya que “se destaca el uso del enfoque comunicativo, lo que lleva a pensar que las instituciones se preocupan por desarrollar las habilidades comunicativas de sus estudiantes de manera holística” (pág. 8). Esto revela una tendencia que se va a marcar en especial en los manuales colombianos creados después del 2011, pues tendrán en cuenta ese enfoque en particular. Aun así, hasta este momento se evidencia la prevalencia en la elección de manuales de España, la casi obligatoriedad en la adaptación de ellos y/o la creación de material de apoyo que responda a las particularidades del contexto colombiano.

Un ejemplo claro de esta situación es la propuesta de tratamiento de los contenidos culturales que genera la *Serie ELE/2* del Instituto Caro y Cuervo, la cual busca respaldar los procesos didácticos de la clase de ELE en relación con la cultura colombiana. Otro caso para resaltar es la versión hispanoamericana de Aula Internacional (producto de la editorial ibérica Difusión), denominada Aula América para dar cuenta de las otras variedades del español que

se presentan en Ecuador o Perú, por ejemplo. Por tanto, conviene reiterar que el manual responde a unos contextos particulares; a lo cual, Arboleda (2015) en el *Análisis de materiales de ELE en Colombia: una propuesta de ficha especializada*, identifica que el análisis de manuales es un “proceso que busca medir el valor o potencial valor de determinado material, para trabajar con cierta población y los efectos que éste puede tener en el aprendizaje” (pág. 6), lo cual muestra que la revisión del manual y su análisis permiten entender cómo se comprende la enseñanza, el aprendizaje, por qué no, la evaluación en ELE y cuáles son las estrategias más adecuadas para su aprovechamiento.

A su vez, el mismo autor reconoce respecto a las investigaciones realizadas que “pocas veces poseen criterios e instrumentos bien fundamentados para la caracterización y análisis” (Arboleda, 2015, págs. 6-7). De esta manera, una base teórica y metodológica para la construcción y validación del instrumento que se pretende usar en el análisis de los manuales colombianos es imprescindible.

Desde esta perspectiva, la tesis de maestría *Análisis metodológico de manuales de Español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro* (González, 2016) resalta la importancia de analizar los manuales para llegar a comprender cómo se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje, razón por la cual, en esa investigación fue diseñado y aplicado un cuestionario que contó con cuarenta preguntas, de las cuales, dos aludían a la evaluación, la primera: “¿se aplica evaluación?, ¿en qué fase del proceso de aprendizaje? y la segunda: ¿Se trata el error? Si es así, ¿qué consideraciones se tiene de él?” (González, 2016, pág. 37) lo cual permite plantear que el análisis de manuales pasa por la evaluación como un

tema más en la lista de chequeo de los contenidos para determinar su presencia o su ausencia explícita pero no se adentran en su tratamiento.

En cuanto a las respuestas que se dieron a las anteriores preguntas se encontró que de los nueve manuales analizados; en cinco manuales no se presentó una evaluación concreta y no hubo evidencia del tratamiento del error; dos, sí aplicaban evaluación según la organización interna de sus contenidos, pero no abordaban el error y los dos restantes sí abordaban el tratamiento del error, además de manejar la evaluación a lo largo de los contenidos. De esta manera, una de las conclusiones a las que llega González (2016) es que la evaluación debe estar explícita en los manuales, ya que desde el MCER se presentan unos lineamientos que así lo exigen. Es así como, el análisis de materiales “ayuda a repensar y reconceptualizar la enseñanza de lenguas” (Arboleda, 2015, pág. 10) y permite ser enlazado con la evaluación a partir de los recursos, estrategias y orientaciones que el manual brinde para hacerla posible en el aula de clase.

2.2. Evaluación para el aprendizaje

Como se mencionó en la introducción, el Congreso Internacional de ASELE en su versión XVIII, tuvo como tema *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, y reunió una serie de trabajos investigativos que centraron su atención en la evaluación. En ese sentido, Vázquez (2008) en *De la corrección de errores a la evaluación de las competencias: impacto de la evaluación sobre las personas y la sociedad* presenta un panorama de la evaluación en la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera, mediante el cual se reconoce el cambio de paradigma de la evaluación sumativa a la formativa,

ya que “la evaluación no solo debe decir lo que (el estudiante) sabe hacer sino lo que debería saber hacer” (pág. 50).

A su vez, Vázquez (2008) también destaca lo que acarrea la evaluación en el desarrollo del aprendiente, lo cual, Méndez (2008), en *La evaluación: un elemento más para el proceso de Aprendizaje*, permite evidenciar la evaluación formativa, pues esta está relacionada con los procesos de retroalimentación y con la autoevaluación, de modo que presenta cómo los manuales pueden promoverlos y da cuenta de aquellas actividades evaluativas de corte formativo que pueden acompañar la secuencia de los manuales. Lo anterior desde el análisis de una unidad del manual español *Gente 1*.

Así pues, además de identificar un cambio en la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje Vázquez (2008) y Méndez (2008) coinciden en que el carácter mismo del manual impide una evaluación de producto o sumativa, en tanto no da cuenta de un resultado final, sino de un ejercicio que orienta al aprendiente y al docente a medida que avanza la presentación de los contenidos.

Para precisar lo relacionado con la autoevaluación, Martín Peris (2008), en *La autoevaluación: nuevas consideraciones sobre un viejo tema*, alude a la Teoría sociocultural del aprendizaje de L2 de Lantolf y a la importancia de la Zona del Desarrollo Próximo de Vygotsky, en relación con la evaluación dinámica entendida como “[...] una integración dialéctica de enseñanza y evaluación, como medio para avanzar hacia un futuro siempre emergente (es decir, dinámico), más que hacia un punto final prefijado” (pág. 28) así, la evaluación enfoca la mirada al futuro, aspecto que Vázquez (2008) también comparte.

A su vez, Martín Peris (2008) resalta la importancia de las pautas metacognitivas ya que ayudan al aprendiente en el conocimiento detallado de su proceso de aprendizaje y de igual forma, sirve de referencia común a profesores y estudiantes fomentando una evaluación conjunta (pág. 38). De hecho, las pautas metacognitivas son uno de los artefactos que aborda este referente para reflejar la autoevaluación, lo cual permite relacionarlas a partir del manual y en función de la evaluación.

En la misma vía, M.^a Ángeles Andrés Andreu y Miguel García-Casas (2008) presentan en *La autoevaluación del trabajo en grupo en la clase de lengua extranjera: investigación de campo*, ellos reconocen que las actividades evaluativas comprendidas en el manual no son tenidas en cuenta, en tanto no las utilizan ni docentes ni estudiantes para mejorar el aprendizaje, al parecer porque la prueba de nivel es lo único que determina las capacidades del aprendiente. No obstante, un resultado destacable es que la autoevaluación se convierte en un elemento que, en potencia, se puede encontrar en el manual, y que fortalece la valoración que se puede hacer en el proceso educativo, en tanto se reconoce que

No sólo se aportan nuevos conocimientos al docente sino también a los discentes al plantearse —por primera vez en el caso de los alumnos con los que se realiza el experimento— qué han aprendido de los demás compañeros y qué han aprendido los demás de ellos a lo largo de una de las tareas. Han sido capaces de detectar los puntos fuertes y débiles de sus respectivos grupos y ofrecer propuestas de mejora. (Andreu & García-Casas, 2008, pág. 148)

Ahora bien, respecto a la labor del docente, Baralo (2008) en *La evaluación en la formación de profesores de ELE*, resalta que es necesario que el profesor desarrolle las

capacidades evaluativas, ya que “no sólo permiten controlar el proceso formativo, sino que facilitan y motivan la autonomía del profesor/alumno en el control, el diseño, el itinerario y la reflexión crítica de su propia formación continua” (pág. 61). Sin embargo, no es un ejercicio que involucre únicamente a la formación del profesorado, también tiene que ver con el desarrollo de estas habilidades en el aprendiente. Ambos actores pueden potenciar aquellas actividades que ya vienen incluidas en cada manual, y en el caso del docente, proponer aquellas que no están presentes, y con ello rentabilizar el tiempo de planeación.

En suma, los trabajos investigativos abordados en este apartado permiten atribuir a los manuales un papel importante que apoya la actuación docente y del cual se puede sacar provecho; así mismo, se da cuenta de la relevancia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

3. Justificación

El aprendizaje, la enseñanza y la evaluación son elementos indisolubles en el proceso educativo pues se entrelazan y se apoyan entre sí de manera coherente en favor de la construcción de conocimiento y el desarrollo de competencias, en efecto “la acción de evaluar es inherente al proceso de enseñanza aprendizaje” (Eres Fernández & Tiba Rádis, 2010, pág. 71)

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, no es diferente; sin embargo, se destaca que la evaluación en este campo parece haber estado inclinada a evaluar la actuación mediante una prueba o exámenes, y no como señala Bordón (2005) a “evaluar al alumno a través de su actuación en el aula, utilizando procedimientos [...] enfocados, fundamentalmente, a obtener información acerca del progreso del estudiante durante su proceso de adquisición de la lengua meta” (pág. 984), lo que traslada la evaluación procesual, y las estrategias para implementarla, a un segundo plano. Una razón para lo anterior se debe a lo que Eres Fernández y Tiba Rádis (2010) explican como la confusión entre calificar y evaluar, en tanto la primera hace referencia al acto de atribuir al instrumento de evaluación una nota y la segunda es la recolección de la información a lo largo del proceso educativo en el marco de unos criterios preestablecidos.

En efecto, “la evaluación es parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas” (Puig, 2008, pág. 2) y su papel cada vez más cobra protagonismo. Si bien en el 2008 Puig la señaló como “un tema poco conocido que con frecuencia despierta poco entusiasmo en el profesorado de lenguas” (pág. 2), poco a poco esto ha ido cambiando, un ejemplo de ello se

evidenció en la introducción de este documento en la que se resaltó su inclusión como tema principal de diferentes eventos.

Ahora bien, una concepción de la evaluación desde un ámbito más formativo que de certificación, implica entenderla como “la recogida sistemática de información con la intención de tomar decisiones, una idea de Weiss, 1972, acuñada por Bachman, 1990” (Figueras y Puig, 2013, pág. 15), lo cual coincide con las posturas de Bordón (2005), Pastor y Cesteros (2006); McMillan (2007), Alcaraz (2008), Eres Fernández y Tiba Rádis (2010), López (2010) y Remesal (2014). Como resultado, un análisis de la orientación que se le da a este proceso en los manuales de ELE podría brindar algunas luces sobre cómo aprovechar el material didáctico y potenciar este tipo de evaluación, lo cual se constituye en una importante contribución en el campo.

Conviene señalar que a pesar del reducido número de manuales colombianos, el objeto de nuestro estudio resulta de alta importancia pues, como se ha mencionado, no hay estudios en este campo que los ubiquen como objeto de investigación. Tampoco se identificó en la literatura revisada que en manuales creados en otros países se hubiera realizado un análisis al tratamiento de la evaluación para el aprendizaje, por cuanto esta se convierte en una propuesta innovadora.

En suma, los resultados generados en esta investigación pueden aportar en la adecuación y optimización de lo existente y además sugerir aspectos para tener en cuenta en los ejercicios de evaluación que se diseñen en los manuales de texto. Si bien, el manual no es por sí solo un instrumento de evaluación, llama la atención que su planeación sí está

determinada por lo que se espera que el estudiante alcance, “primero se determina qué es lo que se va a evaluar y después se diseña la lección o unidad” (Antón, 2013, pág. 32).

Lo anterior subraya la íntima conexión entre el proceso de enseñanza- aprendizaje y la evaluación; en otras palabras, el engranaje entre lo que se enseña, el cómo se enseña, lo que se evalúa y el cómo se evalúa. Por consiguiente, se considera que este trabajo investigativo puede contribuir a la problemática descrita al utilizar los manuales colombianos como una fuente para analizar cómo es el tratamiento de la evaluación para el aprendizaje.

Por otro lado, se considera que esta investigación representa una importante contribución metodológica al campo de ELE, en tanto se diseñó una matriz de análisis cuyo nivel de confiabilidad evidencia que puede ser luego adaptada para el análisis del tratamiento de la evaluación en otros manuales.

A su vez, este estudio se articula con el *Área de pedagogía y didáctica*, en tanto involucra el aprendizaje, la didáctica, el diseño curricular y la evaluación de la enseñanza del español como lengua extranjera, así mismo con la línea de investigación en Español como lengua extranjera y segunda del Instituto Caro y Cuervo, en el marco del proyecto *Modelo de evaluación formativa para los aprendizajes en ELE, hacia una evaluación formativa y auténtica*, en tanto un modelo de evaluación debe nutrirse y a la vez orientar no solo las prácticas de los docentes, sino además los recursos que utilizan para mediar el proceso, especialmente cuando de evaluación se trata.

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

- ✓ Analizar el tratamiento que se le da a la evaluación para el aprendizaje en diez manuales de español como lengua extranjera creados en Colombia.

4.2. Objetivos específicos

- ✓ Identificar el tipo de evaluación que se presenta en los manuales de español como lengua extranjera creados en Colombia.
- ✓ Caracterizar las actividades de evaluación que se proponen en los manuales de español como lengua extranjera creados en Colombia.
- ✓ Determinar cómo se evalúan las destrezas comunicativas en los manuales de ELE creados en Colombia.

5. Marco teórico

Los referentes que sustentan esta investigación se presentan en cuatro vertientes, esto en función de las implicaciones que tiene la evaluación y su orientación desde la comprensión del proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera. De manera inicial, se presentan los fundamentos para la comprensión de lo que es una lengua extranjera. En segundo lugar, se exponen algunos principios asociados a su aprendizaje; posteriormente, se recogen algunos lineamientos asociados a la enseñanza, incluyendo las destrezas comunicativas y las estrategias para su evaluación y finalmente, se presenta una mirada más completa de la evaluación en ELE, pilar de esta investigación.

5.1. La lengua extranjera

Al ser el objetivo de este trabajo *analizar el tratamiento que se le da a la evaluación para el aprendizaje en diez manuales de español como lengua extranjera creados en Colombia*, comenzamos por aclarar lo que se entiende por lengua extranjera, para luego comprender las implicaciones de su enseñanza, aprendizaje y evaluación. Por tanto, la lengua extranjera (LE) se entiende como la lengua que puede ser aprendida de manera formal por niñas, niños y adultos en las clases de lengua, clases donde puede intervenir el libro de texto (manual) (Da Silva & Signoret, 2005). Esta es diferente a la lengua materna o primera lengua (L1), en la cual se desarrolla un proceso de adquisición antes que de aprendizaje.

Para que la LE se desarrolle de manera óptima es indispensable que el aprendiente tenga desarrollada su L1, con el fin de servir como andamiaje para la LE que se está aprendiendo. En este punto es necesario tener claridad sobre dos procesos, el de adquisición y el de aprendizaje, el primero se asocia con la L1 y el segundo se asocia con la LE. Ante esto,

Pastor (2006) señala que el proceso de adquisición de una lengua está mediado de modo inconsciente por factores naturales en los cuales se incluye un tiempo máximo, cerca de los siete años, para poder tener una base sólida que permita seguir aprendiendo de ella y con ella a lo largo de toda la vida. Por otro lado, el proceso de aprendizaje de una lengua se produce de modo consciente por factores artificiales, es decir, es necesario que se intervenga en él para que se pueda dar.

5.2. El aprendizaje de lenguas extranjeras

Al respecto del aprendizaje de una lengua extranjera, Pastor (2006) presenta tres factores extralingüísticos que intervienen en ese proceso, estos son de corte *psicológico*, *sociológico* y *pedagógico*, la presencia de este último se hace evidente en el material didáctico, al tener en cuenta que “las decisiones sobre los materiales didácticos empleados facilitarán o dificultarán el aprendizaje en función de las muestras de lengua elegidas y el tipo de tareas y actividades propuestas” (pág. 84). Una forma de identificar esas decisiones es comparando los contenidos, las estrategias didácticas para abordarlos y las respectivas formas o tareas de evaluación que se presentan en ellos, entre otros factores de orden didáctico.

Ante esa perspectiva, se vinculan las teorías del aprendizaje, a saber, la teoría de Vygotsky, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), y la teoría de Bruner, el andamiaje; sobre la ZDP, porque “it is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.”

(Vygotsky, 1978, pág. 86)

Es así como se reconoce que hay dos etapas en el proceso de construcción de conocimiento de la lengua, en la primera, el desarrollo de las habilidades que demuestra el estudiante de manera autónoma; en la segunda, la promoción de las habilidades que, en potencia, él puede demostrar de manera autónoma, pero que están respaldadas por otras personas (docentes o compañeros de clase). Ahora bien, esto refleja una espiral que va creciendo a medida que la estructura intelectual del aprendiente se complejiza, proceso en el que es importante la socialización, es decir, la comunicación externa, pero también, los ejercicios reflexivos, en otras palabras, la comunicación interna, pues allí se fortalecen las decisiones y actuaciones que se manifiestan.

Bruner (1996) por su parte, analiza la socialización (la comunicación externa que se mencionó de Vygotsky) y postula que ese respaldo que la otra persona proporciona al estudiante es el *andamiaje* que se construye para que el aprendiente pueda llegar a demostrar su autonomía ante un conocimiento nuevo. A su vez, este andamiaje se proporciona de forma gradual, es decir, está compuesto por pequeños pasos que pueden ser paulatinamente abordados en una secuencia didáctica, estos son: dar ejemplos, dar pistas, dar apoyo (andamiaje), subir el nivel y dar instrucciones. De esta manera, se percibe un proceso de transferencia de habilidades, por así decirlo, en el cual el docente respalda el proceso de aprendizaje del estudiante, este al ser gradual permite cada vez más el protagonismo del aprendiente hasta que se logre el objetivo de aprendizaje.

Por otro lado, la teoría sociocultural del aprendizaje de L2 de Lantolf (2004) se relaciona con la ZDP, en la medida en que ambas se asocian con lo que se denomina evaluación dinámica, pues esta se concibe como un proceso permanente y continuo de

valoración de aprendizajes, la cual “llega del campo de la psicología cognitiva y está anclada conceptualmente en la teoría sociocultural” (Antón, 2013, pág. 64) en tanto se entiende que el aprendizaje es un proceso, un ejercicio de permanente cambio, en el cual se debe reconocer cada momento, no solo aquel que alude al resultado. De esta manera, el proceso de aprendizaje está mediado por la construcción de conocimientos que según Johnson (2008) pueden ser de diferente orden y que en consecuencia implican diferentes formas de ser evaluados. Estos son: el conocimiento declarativo; el conocimiento procedimental; la automatización; la reestructuración; el método de la procedimentación; y finalmente, el proceso de la declarativización, todos ellos se precisan a continuación.

El conocimiento declarativo hace referencia al conocimiento acerca de algo, en el caso de las actividades de la evaluación del aprendizaje, para verificar el desarrollo de este tipo de conocimientos se pueden encontrar “los reactivos de apareamiento, verdadero o falso, de opción múltiple, de completar y que recaban la reproducción literal de la información” (Larrote, 2017, pág. 5) También se evidencia la aprehensión de conceptos mediante el parafraseo, la explicación o ejemplificación.

A su vez, el conocimiento procedimental hace referencia al conocimiento acerca de cómo hacer algo, en otras palabras, saber acerca de una lengua es diferente a saber hablarla. Respecto a las actividades de evaluación de este tipo de conocimiento se pueden encontrar “la elaboración de resúmenes, [...] de redes conceptuales, la participación en foros o debates” (Larrote, 2017, pág. 6) entre otros.

En cuanto a la automatización, Shiffrin y Dumais (1981) la explican desde el adagio popular “la práctica hace al maestro”, pues involucra los cambios que curren al aprender una

nueva destreza, así, al principio el esfuerzo y la atención son dedicados a cada pequeño detalle lo que incluye una menor decisión, por la cual el rendimiento es lento y propenso a errores. Con el tiempo, largas secuencias pueden llevarse a cabo con menor esfuerzo y poca atención, así el rendimiento puede ser bastante rápido y preciso. Esas destrezas se asumen como la base para desarrollar habilidades lingüísticas, de hecho, Johnson (2008) menciona que “cuando se acaba de aprender una habilidad, su ejecución requiere de mucha atención consiente” (pág. 169), es decir, el espacio en la mente disponible para ese conocimiento.

Al respecto, se pueden dividir las habilidades asociadas al manejo de las lenguas en dos niveles, uno bajo y otro alto, en el primero se referencian aquellas destrezas que pueden automatizarse de manera más rápida, por lo cual, no necesitan atención consiente, respecto a las destrezas alojadas en el segundo nivel, estas sí la necesitan porque tienen un mayor grado de complejidad.

Un ejemplo de actividad evaluativa de este tipo de conocimiento puede ser la ejercitación, promovida por la repetición de la estructura brindada, la cual permite completar una serie de ejercicios que dan cuenta del uso de la regla que se esté trabajando. Este tipo de evaluación usualmente se asocia con las pruebas de nivel, ya que se ha convertido en una estrategia para responder con suficiencia al contenido que se evalúa al final de un curso.

La reestructuración tiene que ver con una nueva manera de ver las cosas, McLaughlin (1987) postula que es pertinente entender la capacidad de evolución del aprendizaje, así se puede entender como acto inacabado. En ese sentido, podemos asociar todos los procesos base que debemos consolidar para poder complejizar nuestros conocimientos y “subirle el nivel” al grado de comprensión que teníamos previamente, así “reestructuramos” o modificamos la

percepción de los contenidos por una vía más sencilla, a la cual no podríamos haber llegado sin esa base, esto incluso puede justificar la gradación que existe en la enseñanza de lenguas, y en general en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al método de la procedimentación, este hace referencia a la posibilidad de convertir un conocimiento declarativo en procedimental, en tanto, se reconoce que los dos son necesarios, pues consiste en hacer consciente un contenido y ponerlo en práctica para forjar nuevos conocimientos. Aquí es posible encontrar actividades de evaluación asociadas a transferir estructuras repasadas con antelación a otros contextos, o para expresar situaciones cotidianas, ya que no solo se debe velar por la memorización sino además por la aplicación.

Respecto al proceso de la declarativización, resulta contrario al anterior, pues en este caso el aprendiente ya conoce el uso, pero desconoce la regla que lo cobija, la cual, en la mayoría de los casos, es preciso que reconozca para que no empiece a “atascarse”, a “usar sistemáticamente formas erróneas”, o en otras palabras a fosilizar algunos aspectos, en tanto fosilizar hace referencia a una serie de errores interiorizados que se empiezan a asumir como formas correctas por diversas características que tiene(n) la(s) lengua(s) que sabe el estudiante en contraste con la que está aprendiendo. Los aspectos que pueden permitir esa fosilización son “linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular native language will tend to keep in their [attempted meaningful performance in an L2] interlanguage relative to a particular target language” (Selinker, 1972, pág. 215).

Desde esta perspectiva, los ejercicios vinculados a este tipo de creación de conocimiento se pueden encontrar en el manual al momento de la evaluación para el

aprendizaje cuando tras el ejercicio se pida argumentar la respuesta u opción seleccionada, esto es entrar a justificar la decisión tomada, lo que implica hacer consciente ese metalenguaje.

Gracias a cada una de estas estrategias para la promoción del aprendizaje se podrá reconocer el tipo de conocimiento que se quiere promover en el manual, desde luego, a la luz de las actividades de evaluación para el aprendizaje que se identifiquen, con el fin de empezar la caracterización de su tratamiento.

5.3. La enseñanza de lenguas extranjeras

De acuerdo con lo que propone Spolsky (1989) en la red teórica implícita en la actividad de enseñanza de lenguas, la lingüística general presenta dos vertientes, la descripción lingüística y la teoría del lenguaje, en el caso de esta última, si se alude a la teoría del aprendizaje, se entra en el campo de la psicología, si se aborda la teoría del aprendizaje verbal, será el campo de la psicolingüística y si se tiene en cuenta la teoría del uso de las lenguas, se estará en el campo de la sociolingüística y la pragmática; sin embargo, al abordarlas en su conjunto se alude a la lingüística aplicada, es decir a la teoría de la enseñanza de lenguas². En un manual de español como lengua extranjera, esa teoría de la enseñanza de lenguas no se deja de lado, en tanto se incluye de manera explícita o implícita.

En términos de García Santa-Cecilia (2017), cada una de esas teorías tiene en cuenta el enfoque (la concepción de la lengua, enseñanza y del aprendizaje), el diseño (el contenido, los objetivos, el papel del estudiante-docente-material, y de la evaluación), y el procedimiento (las técnicas, tácticas, estrategias, y actividades). Gracias a ello, es posible saber si la evaluación que se plantea en cada manual está en concordancia con los objetivos de este y, por tanto, es

² Adaptación del modelo de red teórica implícita en la actividad de enseñanza de lenguas (Spolsky, 1989)

fiel al método desde el cual su programación fue realizada, al respecto, según lo que desarrolla Monereo (2009) la evaluación varía según la perspectiva de enseñanza, aspecto que se precisa en el siguiente apartado.

5.4. La evaluación en lenguas extranjeras

Antes de continuar, es pertinente hacer alusión a lo que aquí se entiende por evaluación, en ese sentido, referenciamos a Scriven (1980) para quien esta se constituye en “the process of determining the merit or worth or value of something; or the product of that process (pág. 47). Si se detalla la definición anterior se reconoce la evaluación como proceso aun cuando también se pueda asumir como una valoración de resultados.

Es así como se pueden evidenciar diferentes tipos de evaluación: aquella que se refiere al proceso, denominada formativa, y aquella que se enfoca en el resultado o producto, denominada sumativa, en este caso “the distinction between formative and summative has been well summed up in a sentence of Bob Stake's "When the cook tastes the soup, that's formative; when the guests taste the soup, that's summative." (Scriven, 1980, pág. 56).

En consonancia con lo anterior, Figueras y Puig (2013) hacen alusión a dos perspectivas una encaminada a la evaluación del aprendizaje, es decir al producto obtenido y otra encaminada a la evaluación para el aprendizaje, la cual acompaña el progreso de los estudiantes; Reynolds, Livingston y Willson (2009) también la acuñan y la plantean en función de promover los aprendizajes, perspectiva que más se asocia con la presente investigación.

Por tanto, es importante destacar que el sentido de la evaluación en ELE alude al ejercicio de acompañamiento para el desarrollo de las competencias en términos formativos y

garantizar el dominio de habilidades propias de la lengua meta en un contexto determinado, en este caso el español en Colombia.

Lo que es más, Vallejo y Molina (2014) señalan que la utilidad de la evaluación es incidir en lo que se enseña y en el cómo se enseña, sin embargo, distan de lo que la evaluación tradicional ha hecho en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, pues, en suma, esta ha acarreado algunas consecuencias negativas. Ver la evaluación en términos tradicionales se puede asemejar a ver el proceso educativo desde la noción de “educación bancaria” que maneja Freire (1971), por tanto, aquella evaluación del producto obtenido, señalada previamente por Figueras y Puig (2013), se puede enmarcar en términos de lo que se “deposita”, desconociendo así la capacidad de agencia del educando y las demás aristas que involucra el proceso educativo.

Por otra parte, se reconoce la función pedagógica y social que la evaluación incluye, por lo que es indispensable contar con ella, es así como Vallejo y Molina (2014), se encaminan por una evaluación auténtica (opuesta a la tradicional) pues esta “busca evaluar lo que se hace, identificando el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental; y, sobre todo, conduce a establecer el deseado vínculo de coherencia entre la enseñanza y la evaluación en distintos contextos de aplicación.” (pág. 15).

A su vez, es preciso reconocer que los procesos asociados a la evaluación tradicional incluyen un alto índice de “depósito” de información, sin embargo, queda en el aire si esa información “depositada” logra o no fomentar la construcción de conocimiento, el desarrollo de habilidades y la capacidad de aplicación a situaciones reales. Por tanto, resaltamos la definición de Bordón (2008), sobre el propósito de la evaluación, en particular de la

evaluación auténtica, la cual “es obtener datos del proceso de enseñanza-aprendizaje, en lugar de buscar información acerca del resultado de la instrucción” (pág. 5), esto permite resaltar la diferencia entre la evaluación para el aprendizaje y del aprendizaje, respectivamente.

Ahora bien, con la creación del MCER en el 2001 se amplió el panorama y se reconoció que “evaluar es un concepto más amplio que medir o valorar la competencia o dominio de la lengua” (Martín, et al, 2019, pág. 1), en esa misma vía se establecieron tipos de evaluación según unas características particulares desde las distintas funciones y finalidades de los cursos de lengua y de los manuales, es así como

se parte de la idea principal de que la evaluación juega un papel determinante en el diseño de las lecciones y las unidades didácticas [...] se propone que toda lección y unidad incluyan una fase de evaluación que verifique si se han logrado y en qué grado los objetivos propuestos (Antón, 2013, pág. 31)

Es por ello por lo que la evaluación debe estar contemplada desde el inicio de la secuenciación didáctica, y en consonancia con los objetivos que la orientan. En ese sentido, esta puede integrar diferentes miradas y ser aplicada en distintos momentos. Por ejemplo, “de acuerdo con los objetivos específicos de la evaluación se distinguen típicamente entre exámenes de logro/dominio lingüístico, evaluación formativa/sumativa y evaluación orientada al proceso/producto” (Antón, 2013, pág. 9). De las anteriores, en la presente investigación se retoma la evaluación formativa y la evaluación orientada al proceso, estas son las indicadas, en tanto pueden ser analizadas en los manuales objeto de estudio, aun cuando no se perciban de manera explícita, toda vez que el material didáctico ha sido identificado como un recurso para

el andamiaje de los aprendizajes y no como una prueba específica para examinar resultados y, por tanto, garantizar acreditaciones.

Ahora bien, dado el interés en una evaluación continua y procesual y teniendo en cuenta los diferentes elementos que integran la competencia comunicativa, resulta pertinente revisar cómo se desarrolla el ejercicio evaluativo de las diferentes destrezas que se espera que el estudiante desarrolle como parte de su progresión en el dominio de una lengua extranjera.

5.4.1. Las destrezas comunicativas y la evaluación

Lo que viene a continuación permite ejemplificar aquellas actividades de evaluación que se pueden encontrar en los manuales; a grandes rasgos se ubicarán en un continuum entre respuestas cerradas y abiertas, entre el discurso natural y oraciones aisladas, pero en especial entre actividades específicas e integrales. No se trata solo de que el estudiante realice la actividad, sino que la desarrolle con un objetivo comunicativo expreso directa o indirectamente. Los referentes Antón (2013), Bordón (2005), Eguiluz y Eguiluz (2005) y Figueras y Puig (2013) se constituyen en las fuentes principales para la selección de estas actividades.

5.4.1.1. La comprensión auditiva y lectora. En la comprensión auditiva y lectora intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, los factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. De la primera se señala que:

se refiere a la interpretación del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y la valoración personal; de modo

que, a pesar de su carácter receptivo, requiere una participación activa del oyente. (Diccionario de términos Clave ELE)

Sobre la segunda, también llamada comprensión escrita, se menciona que:

se refiere a la interpretación del discurso escrito. Se entiende como una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal. En la lectura el lector no sólo extrae información, opinión, deleite, etc. del texto, sino que, para su interpretación, también aporta su propia actitud, experiencia y conocimientos previos. (Diccionario de términos Clave ELE)

En el caso de ambas destrezas se pueden aplicar las mismas actividades de evaluación, en tanto el proceso principal es comprender el input que se oferta. Entre las actividades que se pueden encontrar se incluyen identificar palabras específicas, completar un texto basado en la comprensión, seleccionar entre opción múltiple con 3 o 4 respuestas, indicar si una afirmación es verdadera o falsa, ordenar fragmentos desconectados, llenar o rellenar diversas versiones de textos con espacios (cloze), interactuar (el aprendiente) con el docente, interactuar con otros aprendientes, hacer un diagrama, escribir un resumen, seleccionar o escribir la idea principal.

5.4.1.2. La expresión escrita. Se refiere a la producción del lenguaje escrito, en el manual puede incluir la redacción de un producto (carta, informe, diario, noticia, entre otros) para la interacción del aprendiente con el docente, entre aprendientes, o para la revisión de manera autónoma de los contenidos de la lección, sin embargo, la actividad propiamente evaluativa que se puede tener aquí es revisar que la producción que se realiza,

independientemente de su formato, carta, informe, diario, noticia, por ejemplo, cumpla con los criterios sugeridos por Eguiluz y Eguiluz (2005), a saber, adecuación, estructura, corrección gramatical y vocabulario, pero además con los contenidos abordados en el material de trabajo (la unidad o conjunto de unidades del manual).

5.4.1.3. La expresión oral. Está relacionada con la producción del discurso oral. “Es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos” (Diccionario de términos clave ELE). En un manual se puede promover mediante un monólogo, una conversación guiada, la exposición de un tema, la descripción de una imagen, entrevista a partir de la interacción del aprendiente con el docente o entre aprendientes, así como una presentación en grupos. Las pautas que se pueden señalar en estas producciones de los aprendientes pueden ser la comprensibilidad, pronunciación, fluidez, uso de vocabulario y normas gramaticales, ahora bien, tal como lo señala Bordón (2005) “la práctica oral precisa de instrucciones escritas” (pág. 986) las cuales ayudarán a que la actuación del aprendiente pueda calificarse a medida que avanzan las unidades.

5.4.2. El MCER y la evaluación

Además de los tipos de actividades asociados a la valoración del grado de desarrollo de las distintas destrezas, se pueden desarrollar diversos tipos de evaluación que responden a diversos criterios de clasificación, en este sentido, el MCER enlista trece posibilidades para tener en cuenta al momento de clasificar la evaluación, sin embargo, aquí se hace referencia solo la tipología que más se asocia con los intereses de esta investigación, es así como se

eligen seis tipologías, las cuales se presentan y definen en forma de dicotomías que no necesariamente representan exclusión sino complementariedad.

Así las cosas, se presenta la evaluación del aprovechamiento o del dominio; la primera se refiere a la evaluación de lo que se ha enseñado, y alude a una perspectiva interna y la segunda indica la evaluación de la aplicabilidad del tema aprendido; por tanto, alude a una perspectiva externa. (Consejo de Europa, 2001, pág. 183)

En cuanto al segundo tipo, la evaluación continua o en un momento concreto tiene en cuenta el *cuándo* se usa, es decir, es continua al identificar los acumulados a lo largo de todo el curso, o en un momento concreto al tener en cuenta el resultado de solo una parte de ese curso. El tercero, evaluación formativa o sumativa, clasifica la evaluación por la forma en la cual se valoran los aprendizajes, entonces, es formativa, como un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, o sumativa, en tanto resume el aprovechamiento al final del curso con una calificación. (Consejo de Europa, pág. 185). De esta manera, se alude a la evaluación continua y formativa en contraste con la evaluación en un momento concreto y sumativa. Esta última por ser característica de las pruebas de nivel, y estar arraigada a los procesos tradicionales de evaluación.

El cuarto tipo refiere una evaluación directa o indirecta, alude al cómo se accede a los datos, es decir si la valoración se realiza en el momento de la actuación o no. Dado que “la valoración directa es más frecuente en actividades de expresión oral y escrita mientras que la indirecta es más propia de tareas de lectura” (Palacios, 2020), la selección de un tipo u otro dependerá de la destreza que se esté abordando.

Respecto al quinto tipo de evaluación, aquí se ubica la global, esta consiste en realizar una valoración sintética tomada en conjunto y la evaluación analítica, la cual hace referencia al análisis de distintos aspectos de forma separada (Consejo de Europa, 2001, pág. 191). En el análisis de los manuales, se puede encontrar alguna de las dos distribuciones incluso de manera no explícita.

En el sexto y último tipo de evaluación de acuerdo con la tipología ofertada por el MCER que aquí se tiene en cuenta, se ubica la heteroevaluación y la autoevaluación. Aun cuando no haya referencia explícita al término auto o heteroevaluación en el manual, las instrucciones sí permiten realizar esos procesos en la medida en que propongan ejercicios de valoración que sean desarrollados o bien por el profesor o bien por el estudiante. La posibilidad de que exista otro agente que valore los progresos ya implica un ejercicio de heteroevaluación, por otro lado, la invitación para que cada uno de los aprendientes valore su progreso es en sí mismo un ejercicio de autoevaluación. Por tanto, no es necesario que esté allí explícito, con la orientación y el tipo de actividad que se propone podríamos pensar en que se está promoviendo el ejercicio de evaluación, desde esta tipología del Marco.

5.4.3. El PCIC y la evaluación

Es apropiado detallar que el Plan Curricular del Instituto Cervantes es tenido en cuenta, en función de los puntos de referencia revisados para la construcción del instrumento que permitió el análisis de la información en la presente investigación, dado que no se puede desconocer que oferta un insumo para la enseñanza gradual de los contenidos del español como lengua extranjera y por consiguiente, para su evaluación. En ese sentido, la propuesta que este incluye hace alusión a un agente social, un hablante intercultural y un aprendiente

autónomo, lo cual se puede relacionar con uno de los criterios que Reyes (2014) propone para la evaluación auténtica, a saber la socialización, en tanto promueve la creación de la identidad como hablante de español.

En esa medida, el agente social, cuenta con tres caracterizaciones, una para A1 y A2, otra para B1 y B2 y la última para C1 y C2. Así pues, podemos señalar que en el primer caso se busca apoyar las necesidades más concretas de la esfera social más próxima al estudiante tanto en textos orales como escritos. Para el segundo, se pretende promover la actuación en transacciones habituales de la vida cotidiana, las interacciones sociales se enmarcan en lo laboral y también en lo académico, además se postula enfocar los textos orales y escritos hacia gustos y preferencias. En el caso del tercero, se postulan transacciones de todo tipo, que se participe y tome iniciativa en interacciones sociales; en general que el aprendiente se desenvuelva con cualquier tipo de situación o tema ya sea delicado o complejo.

Respecto al hablante intercultural y aprendiente autónomo, estos están distribuidos en fases, *fase de aproximación*, *fase de profundización* y *fase de consolidación*; lo cual deja abierta la posibilidad a que cualquier manual, independiente del nivel al que va dirigido se incluya en alguna fase.

En suma, es preciso señalar que se han tenido en cuenta los tipos de evaluación asociados a este proceso de investigación desde lo que propone en MCER así como el PCIC, sin embargo, para fortalecer el análisis, según los propósitos de este estudio, se abordarán a continuación algunas propuestas de clasificación en función de criterios específicos de la evaluación: la finalidad; las características asociadas y los agentes involucrados.

5.4.4. La finalidad de la evaluación

En este apartado se presentan la evaluación diagnóstica, la evaluación sumativa y la formativa, esta última se constituye en un referente esencial para el análisis a desarrollar, e incluye la retroalimentación.

5.4.4.1. Evaluación diagnóstica. M. Scriven (sf) señala en el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes que la evaluación diagnóstica “se lleva a cabo al inicio de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, para saber el punto de partida de los estudiantes, así como para conocer sus necesidades de aprendizaje.” En esta vía, Sonsoles Fernández (2017) referencia la importancia de esta evaluación para continuar con los procesos de andamiaje, y lograr aprendizaje significativo, entre el conocimiento antiguo y el venidero.

A su vez, Fernández (2017) también reconoce que los manuales, los cuales son objeto de investigación aquí, suelen ofrecer pruebas de diagnóstico sobre algunos aspectos que se pueden aprovechar, por tanto la autora considera que es útil plantear una unidad cero, acorde con el nivel de los estudiantes con lo cual se permita identificar sus necesidades e intereses. En esa medida, una evaluación de esta naturaleza busca dar cuenta del cómo ingresa el estudiante a determinado curso, o al abordaje de determinado nivel en un manual.

5.4.4.2. Evaluación sumativa. En el caso de este tipo de evaluación, como se señaló en un apartado anterior, comprende los aprendizajes del estudiante como un producto al final de un proceso educativo. Al respecto, M. Scriven (sf) menciona que esta:

tiene como fin verificar, al término de una actividad o conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje, hasta qué punto se han adquirido los aprendizajes evaluados. La evaluación sumativa tiene, en muchas ocasiones, función

acreditativa, esto es, certificar ante la sociedad los aprendizajes adquiridos.

(pág. 1)

Como se ha referenciado antes, este tipo de evaluación al estar asociada con las pruebas de nivel puede no estar presente en los manuales, ya que ellos por sí solos no acreditan la suficiencia en una lengua extranjera, en este caso la evaluación funge como un producto final no como parte de un proceso formativo.

5.4.4.3. Evaluación formativa. Según Rosales (2003), la evaluación formativa se caracteriza por cuatro elementos principales, en el primero, contrario a las anteriores dos, su actuación se presenta a lo largo del proceso, no antes o después; el segundo, alude al “perfeccionamiento del proceso didáctico” en el momento donde puede modificarse, es decir, *el durante*; el tercero, referencia la posibilidad de “ser específica”, pues al ir a la par del proceso de enseñanza-aprendizaje, conoce las habilidades que más se han desarrollado y las que necesitan más atención; y cuarto, en el campo pedagógico, constituye una “constatación permanente del nivel de aprendizaje”, lo que podría considerarse como un puente de diálogo con la evaluación sumativa, si se quiere. (pág. 20)

A su vez, Alcaraz (2008) menciona que el propósito de esta evaluación es reconocer cómo es el proceso de aprendizaje del estudiante con el fin de proporcionarle apoyo a partir de las necesidades que se identifique, esto hace que el aprendiente se familiarice también con su proceso, por tanto, lo ayuda a tomar conciencia e incluye una incidencia directa en su motivación intrínseca.

Por otro lado, el tratamiento de la evaluación, ya sea en relación con las prácticas de los docentes o en lo que corresponde a los instrumentos que permiten orientarlas, tales como

los manuales, necesitan una revisión de “las condiciones que favorecen el aprendizaje y [...] el papel regulador de la evaluación como guía, mediación, retroalimentación y motor de progreso” (Fernández, 2017), esto es la evaluación formativa.

Bajo esta perspectiva, se hace evidente, primero, que esta evaluación permite la toma de conciencia; segundo, que el aprendizaje puede verse potencializado u obstaculizado, por el resultado de esta; y tercero, que a partir de las dos anteriores se influye en la motivación del aprendizaje de la lengua.

5.4.4.3.1. Retroalimentación. Ahora bien, como se ha mencionado anteriormente, uno de los componentes que caracteriza a la evaluación formativa es la retroalimentación. Ella tiene dos funciones principales, la corrección, es decir promover la identificación de la respuesta o actuación correcta; y la función de andamiaje, la cual da pautas, información adicional, pistas, en otras palabras “permite reformular una actuación no adecuada o completar una acción incompleta” (Eres Fernández & Tiba Rádis, 2010, pág. 48) y, en consecuencia, implica la autorregulación, esto supone cierta capacidad de dirigirse a sí mismo, lo que requiere la preparación para conseguir tal dirección autónoma, el control del propio aprendizaje y el desarrollo de formas de actuar según la retroalimentación recibida (Consejo de Europa, 2001, pág. 186).

Es por esto por lo que Micheaux & Parvin (2018) consideran que la retroalimentación es una herramienta poderosa que se debe entrenar, en tanto permite la oportunidad de aprendizaje durante, no al final, cuando ya no se puede incidir sobre el proceso. En ese sentido, la retroalimentación se puede concebir también como un diálogo entre el profesor y el estudiante, en el cual se pueden incluir las visiones que se tienen del desarrollo logrado en

términos cognitivos, metacognitivos o afectivos, por lo que las habilidades lingüísticas y las características del estudiante identificadas se vuelven indispensables para decidir qué paso seguir. (Arias, Maturana, & Restrepo, 2012)

Se reconoce que esta investigación no puede dar evidencias de cómo se precisa la retroalimentación ya que es un ejercicio que el docente genera a partir de la actuación del estudiante, aspecto que no se incluye de manera directa en esta investigación, sin embargo, sí se podrían hallar instrumentos que promuevan este ejercicio desde la autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación, entre ellos se pueden incluir (de no estar presentes en la programación de la propuesta del manual) la lista de control, la hoja de seguimiento, el diario de clase, la tutoría, el cuestionario, en tanto proporcionan elementos al respecto de la autorregulación.

5.4.5. Características de la evaluación

Al tener claro que, dadas las características y finalidades de un manual, lo que se espera encontrar en ellos corresponde a un proceso de valoración permanente, es decir procesual y no terminal, a continuación presentamos algunos rasgos del tipo de evaluación que identificaremos en ellos.

5.4.5.1. Evaluación dinámica. Tal como se evidenció en el epígrafe asociado al aprendizaje, este se constituye en un proceso dinámico y permanente, por lo que una evaluación que pretenda dar cuenta de sus resultados deberá igualmente tener esta esencia dinámica. En este orden de ideas, si bien no ofrece un resultado, si promueve en el estudiante, a partir de su reflexión y el diálogo con los demás actores de la clase, el fortalecimiento de su proceso de aprendizaje.

De otro lado, “[...] higher forms of consciousness, such as voluntary control of memory, perception, and attention, occurs through a process of internalization whereby these functions initially occur as interaction between humans beings but are then transformed into cognitive abilities” (Antón, 2003, pág. 6), por tanto, no se puede desconocer que esas habilidades cognitivas pueden también ser desarrolladas con una clara y adecuada programación; una que evidencie la integración de todas las destrezas.

Esta característica evaluativa se asocia con la finalidad formativa de la evaluación, en tanto busca una evaluación para el aprendizaje, que realmente ofrezca el desarrollo de cierto tipo de destrezas pues su relación se precisa desde las dimensiones social, interactiva y cualitativa. Así también lo señala Martín Peris (2008) cuando además la contrasta con la evaluación estática pues,

ésta asume erróneamente que la actuación independiente de una persona en un examen ofrece un cuadro completo de sus capacidades; mientras que aquella se basa en el postulado de que para tener el cuadro completo se necesitan dos datos más: el primero es la actuación que la persona sea capaz de realizar con la ayuda de alguien; el segundo, la medida en que sea capaz de sacar provecho de esa ayuda no solo para realizar la misma tarea o prueba, sino para transferir esa actuación mediada a otras tareas o pruebas. (pág. 37)

Si bien, el manual no oferta una interacción comunicativa directa similar a la de un interlocutor, sí incentiva la capacidad de sacar provecho en los ejercicios y en ese sentido, “combina en el mismo evento técnicas de enseñanza y de evaluación [...] y fomenta el aprendizaje del alumno en lugar de medir simplemente su capacidad actual” (Antón, 2013,

pág. 82) una alternativa para que el aprendiente cualifique su actuación, que en última instancia es la finalidad de la evaluación.

5.4.5.2. Evaluación auténtica. De acuerdo con Reyes (2014), hay escasos esfuerzos destinados a *enseñar a evaluar*; y se presenta una falta de espacio para la socialización y cooperación en la evaluación de ELE; además de estar vigente la confusión entre evaluación y certificación o la dificultad para modificar rutinas evaluadoras más tradicionales. Lo anterior responde a la concepción de evaluación como una práctica rutinaria, gracias al

aislamiento que ha sufrido la evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras, al parecer como elemento independiente de la secuencia didáctica, y ser concebida, en la mayor parte de los casos, como elemento acreditativo para certificar la competencia idiomática y como uno de los instrumentos más poderosos de las políticas lingüísticas. (Reyes, 2014, pág. 20)

De otra parte, se considera que “si la evaluación se orienta al aprendizaje profundo, crítico y reflexivo, sí tiene carácter formativo, educativo, y no solo acreditativo, no hace falta separar el momento de enseñanza y el de evaluar [...] o el de aprender y aprobar” (Reyes, 2014, pág. 36); razón por la cual, las actividades que se presentan en el manual pueden remitir al mismo tiempo al aprendizaje y a la evaluación. En ese sentido, Reyes (2014) reconoce que la evaluación auténtica posibilita situaciones en las cuales los aprendizajes se tornan significativos y funcionales, y plantea una serie de dimensiones que enmarcan esta característica de la evaluación formativa.

La primera dimensión es el realismo, entendido como el grado de similitud que guardan las actividades con la realidad fuera del aula, es decir, guardan un alto grado de

similitud con los principales problemas o situaciones que pueden tener lugar en la vida real y cotidiana del aprendiente de lenguas y favorecen la construcción del discurso por parte del aprendiente.

La segunda se refiere a la relevancia, asociada a la utilidad y la potencial rentabilidad que se proporcione de los contenidos, en tanto, son útiles, consiguen rentabilizar lo que el estudiante ha aprendido y permiten hacer transferencias de los aprendizajes construidos a otros contextos.

La tercera se relaciona con la socialización, en la cual se potencia la identidad del aprendiente como hablante de español como lengua extranjera, en tanto, promueven la interacción con otros (los compañeros de clase o los hablantes nativos de español), además permite el uso de recursos y/o de ayudas externas que pueden estar presentes en un escenario real y promueven la creación de la identidad como hablante de español. Aquí reconocemos el enlace con los objetivos del PCIC, que mencionamos en apartados anteriores.

Como última dimensión se precisa la coherencia, en la cual se recogen los componentes que el MCER plantea para la evaluación, los cuales son fiabilidad, validez y viabilidad, evalúan las competencias que se señalan en la programación, valoran las competencias que se abordan durante cada unidad y a lo largo del manual, explicitan de manera clara los criterios de corrección y permiten identificar el progreso en el aprendizaje de los estudiantes.

Las primeras tres dimensiones mencionadas reflejan una evaluación extensiva, es decir, enfocada al crecimiento y el aumento de los conocimientos significativos. La última

dimensión referencia una evaluación intensiva, en el sentido limitado, pues en ella se identifica un punto de inicio y un punto final.

Una evaluación con esta característica, como señala Lantolf (2002, en Reyes, 2014) recurre al lado técnico - humano del aprendizaje, esto supone rentabilizarlo, es decir, que sea útil, por tanto, es apropiado tenerla presente en el análisis del tratamiento de la evaluación para el aprendizaje en los manuales creados en Colombia. Cabe destacar que para Antón (2013) es la evaluación auténtica la que fomenta la participación de otros agentes en la evaluación, y si bien se concreta con ejercicios de la vida cotidiana, estos se pueden ubicar en las actividades que proponen los manuales.

5.4.6. Agentes de la evaluación

El ejercicio de evaluación implica no solamente la participación de un actor del proceso formativo sino el acompañamiento de diferentes actores, lo que se traduce en la posibilidad de desarrollar no solo prácticas de heteroevaluación, por tal razón, es importante incluir en este marco una revisión de los agentes involucrados en el ejercicio evaluativo.

5.4.6.1. Coevaluación. La coevaluación según el *Diccionario de términos clave de ELE* es “la evaluación que se lleva a cabo entre iguales, esto es, entre aprendientes que se evalúan recíprocamente.” (Instituto Cervantes). Es, por tanto, entendida como la evaluación colaborativa o la evaluación mutua entre compañeros, ya que posibilita “la acción mediadora y el andamiaje oportuno” (Fernández, 2017, pág. 9). En este sentido, la coevaluación funciona como una alternativa para mejorar el aprendizaje.

A su vez, como señala Álvarez (2008), esta posibilita una situación de “aprendizaje auténtico” (pág. 129), en primer lugar, porque contextualiza el conocimiento; en segundo

lugar, porque el estudiante al ver el error en su congénere puede identificar vías para corregirlo en función de esa mejora en el aprendizaje; y en tercer lugar, porque eleva el compromiso y permite fortalecer habilidades para su propio proceso de enseñanza -aprendizaje.

En este sentido, podemos agregar que la coevaluación es en sí misma una experiencia formativa, que permite el aprendizaje colaborativo, de esta forma como lo señala Borjas (2011) es una evaluación enfocada “hacia la práctica de la participación, de la libertad, donde cada uno de los [actores] que hacen parte de este proceso logre impulsar verdaderos cambios” (pág. 96). Así, las actividades en parejas y/o en grupo postuladas en los manuales desde las instrucciones, se convierten en las formas más cercanas, para concebirla, dadas las características propias del uso de un libro de texto en el aula.

Es así como aquellas actividades para la evaluación del aprendizaje que se promuevan en ese sentido aportarán a identificar este tipo de agente que participa en el proceso. Gracias a la interacción que permite esta evaluación, el aprendiente podrá ser más consciente de sus conocimientos y promover también su auto regulación.

5.4.6.2. Autoevaluación. En cuanto a la autoevaluación, Antón (2013) señala que es “una técnica eficaz para concienciar al alumno sobre su progreso y potenciar autonomía y responsabilidad en el proceso individual de aprendizaje” (pág. 59), esto es respaldado por Fernández (1997) quien agrega que esta fortalece la toma de conciencia en cuanto a las estrategias para aprender; y por García Santa-Cecilia “ya que es uno de los medios más efectivos para desarrollar una conciencia crítica tanto sobre lo que significa aprender una lengua como sobre los procedimientos más adecuados para estimular el propio aprendizaje”

(pág. 172). En ese sentido, ubica al aprendiente como centro del proceso de aprendizaje y le asigna unas responsabilidades particulares para que afronte su construcción de conocimiento.

En esta dirección, ese tipo de aprendizaje Crabbe (1993) lo justifica desde tres razones; a saber, ideológica, económica y psicológica; en la primera, se involucra el poder de decisión del aprendiente pues este se reconoce como protagonista de su proceso; en la segunda, se destaca la rentabilidad que proporciona ceder parte (o toda) la responsabilidad a ese “protagonista”; y en la tercera, con un creciente auge, incluye las implicaciones para el desarrollo curricular, y la motivación que respalda el proceso de enseñanza-aprendizaje. (págs. 443-444)

Se puede considerar entonces que se involucre esta evaluación directamente en la planeación didáctica, es decir, que esté planteada a la par de un contenido de la clase. Por otro lado, respecto de la motivación, Fernández (2011) agrega que, “dinamiza el proceso, se aprende a aprender y se rentabilizan, no sólo el tiempo, sino todas las capacidades personales que intervienen en el aprendizaje de la lengua” (pág. 3).

Si bien, se trata de responsabilizar al aprendiente de su propio aprendizaje, de posibilitar que sea sujeto activo en él y que pueda tomar sus propias decisiones, este es un proceso que se debe guiar/acompañar, es por esto por lo que en los manuales se puede encontrar un apartado para ejercitar la autoevaluación, pues esta también necesita entrenamiento como habilidad del ser humano, en especial para fortalecer la confianza del estudiante con sus decisiones. Como se ha mencionado, puede pasar que no esté explícita en los manuales, pero las instrucciones de las actividades pueden sugerir que un ejercicio de valoración sea realizado por el estudiante con el fin de que este estime su progreso. Ahora

bien, sugerir una forma de hacerla explícita puede ser un factor agregado para esta investigación.

5.4.6.3. Heteroevaluación. La definición que ofrece el Diccionario de términos clave de ELE deja ver unos roles de poder en este tipo de evaluación, en tanto, “el sujeto evaluador y el evaluado pertenecen a jerarquías distintas, como pueden ser el profesor y el estudiante.” (Instituto Cervantes). En este sentido, el docente es quien se encarga de revisar si los contenidos fueron aprendidos por el estudiante. Se diferencia de la autoevaluación al ser externa al evaluado, y de la coevaluación al estar en una posición jerárquica superior a los compañeros del evaluado.

Por tanto, Arias, Maturana, y Restrepo (2012) resaltan las consecuencias sociales de la evaluación, además de reconocer que la ética y la responsabilidad social de los evaluadores son factores indispensables “la primera se visibiliza en la claridad en las intenciones, la implementación y los usos de la evaluación; la segunda, en la pertinencia, la justicia y la democracia en las prácticas evaluativas” (pág. 123).

Ahora bien, es menester informar al lector que al contener estas características la heteroevaluación no podrá ser asumida completamente por lo que el manual oferta, en tanto, se necesita del acompañamiento del docente, sin embargo, no se niega la posibilidad de que el manual de manera implícita o explícita contenga herramientas que faciliten este proceso en el aula.

Los elementos anteriores se constituyen en el referente para hacer el análisis de los manuales, lo cual incluye las diferentes perspectivas que se han presentado y que se verán agrupadas en el instrumento creado. Antes de cerrar este apartado es importante reiterar que la

evaluación es en suma fundamental para un proceso formativo, en tanto es parte de él, por lo cual consideramos debe garantizarse desde su finalidad como una evaluación para el aprendizaje más que del aprendizaje y que en esta medida esté presente a lo largo del proceso desde la actuación del docente, los instrumentos que aplique y/o el material en el que se apoye para potenciar los procesos de aprendizaje en el aula y tomar buenas decisiones sobre él.

En este sentido, lo ideal sería apostar por una evaluación de orden formativo y dinámico; que sea participativa de tal manera que se evidencien los diferentes agentes y que sea auténtica de modo que permita garantizar una evaluación realista, relevante, coherente y que promueva la identidad del aprendiente como hablante de español, aun cuando, el ejercicio de evaluación no es el que debe estar situado culturalmente sino los ejercicios de la lengua que se evalúan.

6. Marco metodológico

Esta investigación se enmarcó en el paradigma mixto, pues procuramos pasar las fronteras del paradigma cuantitativo interesado principalmente en el análisis numérico, del paradigma cualitativo interesado principalmente en el análisis de los datos narrativos y así poder integrarlos (Tashakkori & Teddlie, 2003, pág. 4).

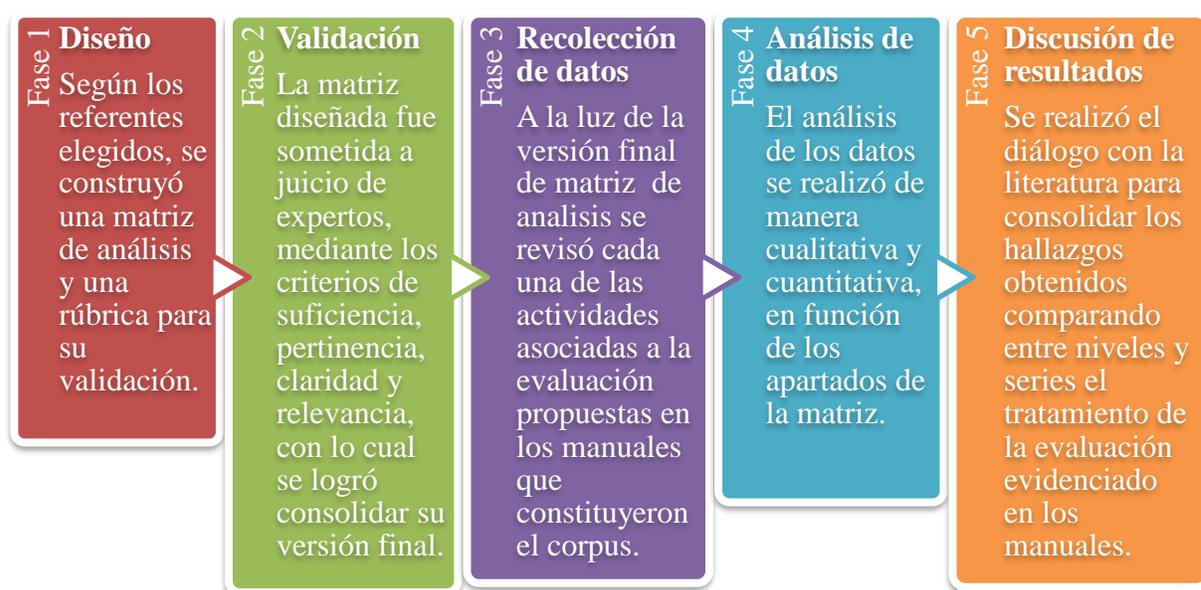
Así como lo manifiestan Johnson, Onwuegbuzie y Turner (2007) “is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches [...] for the purposes of breadth and depth of understanding and corroboration.” (pág. 123). Desde esta perspectiva, el diseño de investigación más apropiado, de acuerdo con la taxonomía propuesta por Creswell y Plano (2007), fue del tipo “triangulación”, es decir la interpretación basada en resultados QUAL+ QUAN; en tanto este es usado cuando se quieren comparar y contrastar los resultados estadísticos cuantitativos directamente con los hallazgos cualitativos, en otras palabras validar o expandir los resultados cuantitativos con la información cualitativa (pág. 62). Así, desde los datos tomados de cada manual que integra el corpus, nos propusimos obtener elementos claves para analizar el tratamiento que se le da a la evaluación para el aprendizaje en ellos. Asimismo, su alcance fue descriptivo, en tanto

se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles del [...] fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 92)

De esta manera, el análisis de los datos se realizó mediante el contraste de los hallazgos encontrados en cada manual y los postulados teóricos establecidos como referente de la investigación. Por lo anterior, se decidió implementar un análisis de contenido, considerado como una técnica adecuada para la interpretación y análisis textual (Andréu, 2018, pág. 2), la cual permitió establecer un conjunto de reglas de análisis que sustentaron la creación del instrumento.

6.1. Fases de investigación

Para la consecución de los objetivos, esta investigación se dividió en cinco fases, como se refleja en el Gráfica 1.



Gráfica 1. Fases de investigación

A partir de la Gráfica 1. es pertinente reconocer que aquí el uso del método mixto permite resaltar, como lo señalan Hernández, Fernández, y Baptista (2014), la

complementariedad, amplitud (proceso más integral) explicación y claridad. La primera porque podemos *obtener una visión más comprensiva* del objeto de estudio; la segunda, en tanto permite examinar los datos de manera integral; la tercera, pues evidencia su presencia en la recolección y el análisis de datos, ya que son CUAN y CUAL, así, cada tipo de resultado permite la comprensión del otro; y la cuarta, porque permite dar cuenta de las relaciones "encubiertas", las cuales no habrían sido detectadas sin la intervención de ambos (pág. 552).

Desde esa perspectiva, la primera fase correspondió al diseño de la matriz de análisis, a partir de los referentes seleccionados en el marco teórico, y fue complementada con la elaboración de una rejilla para su respectiva valoración por parte de un grupo de expertos. En la fase dos, que tuvo por eje la validación, se utilizó el Software estadístico SPSS para identificar el grado de suficiencia, claridad, coherencia, relevancia, determinado gracias al juicio de expertos, pero además dio oportunidad para incluir las percepciones cualitativas de las expertas (elementos que se abordarán con detalle en el siguiente apartado) y también para garantizar la *claridad* del instrumento final.

Para la recolección y análisis de datos, tercera y cuarta fase respectivamente, retomamos la utilización de SPSS, pero además fue necesario incluir parte del objeto de estudio (figuras, tablas y cuadros) para dar *amplitud* a la percepción y entendimiento de las actividades encontradas en el marco de la evaluación para el aprendizaje. De la quinta fase, resaltamos la capacidad de *explicación* que brindó el diálogo con la literatura, sin embargo, esta y la anterior fase son abordadas con mayor detalle en el apartado de resultados y discusión.

6.2. Instrumentos y técnicas de recolección y análisis de datos

Para la creación de la matriz, alojada en el anexo 1, se tomaron como referentes las propuestas de Arboleda (2015); Bordón (2002); Del Pozo (2018); Ezeiza (2009); Reyes (2014) y Uribe (2004), de esta manera se consolidó un instrumento con nueve apartados, incluido el que alude a observaciones. A continuación, se describe cada uno de ellos: el primer apartado se destinó a la identificación del manual, incluyó el nombre, autores, editorial, año y cantidad de unidades.

El segundo tuvo en cuenta la estructura interna, dentro de ella se incluyeron aspectos como: el nivel de español, la población para la cual fue diseñado, la edad, el enfoque y la relación con el MCER y con el PCIC. El tercer apartado buscaba identificar la presencia o ausencia de la evaluación en las unidades del manual desde elementos como un apartado exclusivo para ella, las respuestas a los ejercicios planteados y la ficha de autoevaluación. A su vez, permitió determinar si las instrucciones asociadas a la evaluación posibilitaban una realización adecuada de la actividad y si se promovía una valoración contextualizada según los contenidos abordados en el manual, unidad o grupo de unidades.

El cuarto apartado permitió registrar los resultados en relación con los agentes involucrados en la evaluación, desde las actividades que presentaba el manual utilizando una escala de 1 a 5 donde uno era *nunca* y cinco *siempre*. El apartado número cinco daba cuenta de las dimensiones de la evaluación auténtica desde las características de la evaluación extensiva y la intensiva, en la primera se incluyeron el realismo, relevancia y la socialización y en la segunda la coherencia. El sexto apartado permitió determinar los ámbitos de desarrollo de la evaluación, a saber, el académico, personal y social.

El séptimo apartado permitió asociar las actividades de evaluación con las estrategias para la promoción del aprendizaje, esto es según el tipo, proceso o método utilizado en la construcción del conocimiento. El penúltimo apartado abordó las perspectivas de evaluación, de acuerdo con los tipos de evaluación del MCER incluidos en nuestro marco teórico, y como se enunció antes, el apartado de cierre dejaba abierta la posibilidad a las observaciones a las que hubiera lugar en el diligenciamiento de la matriz.

6.2.1. Validación de la matriz de análisis

Para garantizar la validez del instrumento, se realizó el ejercicio de juicio de expertos (Anexo 2) que consiste, en palabras de Escobar y Cuervo (2008), en “un procedimiento que nace de la necesidad de estimar la validez de contenido de una prueba” (pág. 30). Por tanto, el juicio de expertos permite obtener una opinión informada de personas con trayectoria en el tema. Dicho proceso fue llevado a cabo del 11 de marzo del 2020 al 30 de marzo del mismo año, por 5 expertas, cada uno de sus perfiles se describe a continuación, se resalta que ellas aportaron desde sus áreas de conocimiento elementos importantes en la consolidación de la versión final, con la cual se adelantó el proceso de recolección y análisis del tratamiento de la evaluación para el aprendizaje en diez manuales de ELE creados en Colombia.

La primera experta es la profesora en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera Silvia Prati, ella cuenta con 38 años de experiencia, particularmente, en la evaluación de lenguas extranjeras. Es una de las jueces en la validación de la matriz de recolección y análisis de la presente investigación, ya que se ha desempeñado como asesora en evaluación de lenguas extranjeras, actualmente trabaja en el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

La segunda experta es la magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español Lengua Extranjera, en Formación de profesores para la Enseñanza del Español Lengua Extranjera, especialista en Psicolingüística y licenciada en Ciencias de la Educación – Filología e Idiomas Emma Ariza Herrera, quien se ha desempeñado en el campo de la didáctica de ELE/L2 y en el diseño de materiales durante 18 años.

La tercera experta es la estudiante de doctorado en Traductología, magíster en Lingüística española, en Lexicografía hispánica y licenciada en Español-Inglés Gloria Viviana Nieto Martín, quien cuenta con 18 años de experiencia en la formación de profesores, creación y edición de materiales didácticos para ELE, la gramática española y lexicografía. Actualmente se desempeña como docente-investigadora y coordinadora de la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del Instituto Caro y Cuervo.

La cuarta experta es la magíster en Educación y licenciada en Filología e Idiomas (inglés) María Angélica Meza Rodríguez, quien cuenta con 13 años de experiencia en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y español como lengua extranjera y segunda lengua, formadora de licenciados y formadores en lenguas y examinadora de Cambridge. Actualmente se desempeña como docente del Instituto Caro y Cuervo. La quinta y última experta es la doctora en Lingüística hispánica Letizia D'Andrea, ella cuenta con 4 años de experiencia no solo en la línea de la lingüística hispánica, sino en la creación de materiales y actualmente es docente – investigadora del Instituto Caro y Cuervo.

Cada una de ellas presentó su percepción sobre el instrumento según una escala de 1 a 4 desde cuatro criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Después de obtener la

opinión de las expertas, se decide crear una base de datos en el Software SPSS para obtener una medición confiable de los cinco conceptos recolectados, esto con el fin de determinar el grado de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia que presentaron los 48 ítems sometidos a validación y de esta manera poder llegar al concepto general respecto al instrumento, el cual consolidó los ocho bloques que las cinco involucradas en la fase de validación calificaron. En la Tabla 1 se presentan los datos que hacen referencia a la media y a la desviación estándar de cada criterio.

Tabla 1. Promedio y desviación estándar en cada uno de los criterios de validación del instrumento

	Media	Desviación estándar
Suficiencia	3,57	0,34
Claridad	3,55	0,29
Coherencia	3,31	0,21
Relevancia	3,79	0,22

En cuanto a la *Suficiencia*, se destaca que la media estuvo en $M=3,57$ lo cual para una escala de 1 a 4 es alto, y si bien, la desviación estándar, $DT= 0,34$ fue la más alta, igual resultó no ser significativa. En cuanto a los comentarios realizados por las expertas se logró determinar la necesidad de agregar a la matriz de análisis un apartado para el tratamiento de la evaluación según las destrezas que resalta el manual. Por tanto, esta modificación también alteró el contenido del marco teórico pues fue pertinente dar sustento a esta decisión más allá del juicio de expertos.

A partir del criterio de *Claridad*, cuyo promedio estuvo en $M= 3,55$, el cual también resultó ser alto, y cuya desviación fue baja, $DT= 0,29$, se aprobaron las sugerencias de las expertas con el fin de utilizar la terminología que se ajustaba al campo de ELE en la variedad

colombiana; de no haberse considerado no habría tenido las precisiones que aparecen en su versión final por ejemplo, cambiar la opción inicial denominada: “solucionario de ejercicios” por una opción ajustada a nuestra variedad, es decir: “respuestas de ejercicios”, o la posibilidad de dejar abierto el ítem, de “nivel” a “nivel(es)”.

En cuanto a la *Coherencia*, la media estuvo en $M=3,31$, aunque fue la más baja de todas, se mantuvo alta, y la desviación estándar no fue indicadora de dispersión $DT= 0,21$, esto evidenció un grado elevado de acuerdo entre las expertas. Por último, pero no menos importante, la *Relevancia*, la cual como se puede ver en la Tabla 1 dio como resultado $M=3,79$, y $DT=0,22$ permitió confiar en la matriz elaborada y potenciar algunos elementos de ella desde la mirada de las expertas. Entre tanto, se puede afirmar que fue común a las expertas dar aval al tratamiento de la evaluación desde la perspectiva que se manejó en el instrumento.

Ahora bien, la Tabla 2 presenta el consolidado de la validación de expertos con el fin de evidenciar que, en términos generales, la media $M= 3,56$ y la $DT=0,23$ avalan la confiabilidad de este instrumento para analizar el tratamiento que se hace de la evaluación en los manuales de ELE, en tanto se presenta un alto grado de coincidencia y una valoración positiva.

Tabla 2. Consolidado del instrumento

	N	Media	Desviación estándar
Consolidado	5	3,56	0,23

La versión final de la matriz utilizada se puede observar en el Anexo 3, en ella se puede encontrar el apartado que se agregó para identificar la evaluación según las destrezas

comunicativas y una redistribución de los apartados con miras a mantener una secuencia lógica al momento de aplicar la matriz al corpus.

6.3. Muestra

La muestra correspondió a un corpus de diez manuales de enseñanza del español como lengua extranjera creados en Colombia, sin embargo, antes de revisar cada uno de ellos es pertinente reconocer que

el tipo de muestreo en los diseños de análisis de contenido cualitativo suele ser el intencional que es aquél en el que los sujetos de la muestra no son elegidos siguiendo las leyes de azar, sino que por el contrario lo hacen de alguna forma intencional. (Andréu, 2018, pág. 25)

Por lo anterior, es apropiado definir qué se entiende por manuales y que no, Fernández (2004) define los manuales como:

los instrumentos de trabajo que se detienen en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua: aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas [...] atendiendo a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua. (pág. 724)

De otra parte, Fernández (2004) cataloga los materiales como “los instrumentos complementarios que se elaboran con el fin de proporcionar al alumno y al profesor un mayor apoyo teórico o práctico relacionado con un aspecto puntual o específico del aprendizaje de la lengua” (pág. 725). Así las cosas, este corpus fue integrado por cuatro series de manuales, sin embargo, la cantidad de manuales que compone a cada una difirió, así como las actividades

analizadas, en tanto si no se evidenció su relación con la evaluación de manera explícita o implícita, no se tuvo en cuenta, lo que implicó, por supuesto desde el criterio de la autora, la decisión sobre cuáles actividades estarían incluidas aquí, sin embargo, en las siguientes páginas, estas decisiones se justifican en función del contenido de los manuales. A continuación, se proporciona una breve descripción de cada uno.

6.3.1. Descripción del corpus.

6.3.1.1. *Comuniquémonos en español.* La Universidad Autónoma de Colombia y la Cooperativa Editorial del Magisterio diseñan este manual en el año 2008 para jóvenes y adultos, luso hablantes principalmente, aquí abordamos el nivel: Usuario Básico. En la presentación del manual se señala que su enfoque metodológico tiene tres características: primero, plurilingüe, en tanto no busca dominar una o varias lenguas sino desarrollar una competencia comunicativa con el aporte de todos los conocimientos de las lenguas con las que cuenta el aprendiente; segundo, centrado en la acción, desde la actividades y los contextos que se presentan para desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas; y tercero, semántico comunicativo, gracias al cual se promueve la interacción entre estudiantes mediante actos comunicativos. A su vez, el manual tiene en cuenta los componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático, y sus contenidos son acompañados por un CD.

6.3.1.2. *Español para extranjeros.* Los manuales incluidos en esta serie son el resultado del proyecto de investigación: Enseñanza del español como lengua extranjera, del grupo de investigación ELEX adscrito a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, particularmente de la escuela de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación. Inicialmente eran dos niveles, *Español para extranjeros*. Nivel básico (2008), y

Español para extranjeros. Nivel intermedio (2010), sin embargo, gracias a la política de internacionalización de la misma facultad, se suma *Comunicarse en español: La mejor opción* (2015), el cual se inscribe en el nivel C1 del MCER.

En términos generales, cada uno de estos manuales brinda al estudiante extranjero herramientas para desarrollar y fortalecer la competencia comunicativa, en todas sus destrezas desde diversas situaciones de la vida cotidiana colombiana, en especial de la cultura boyacense. Cabe resaltar que el programa que se postula debe ser dirigido por el docente de ELE, en tanto está planteado para su uso en el salón de clases con más de un aprendiente.

6.3.1.3. *Maravillas del español*. Es un manual de enseñanza del español de la Universidad EAFIT de Colombia, en cooperación con la Universidad de Bergen (Noruega) del año 2012, el cual utiliza los lineamientos de MCER con el fin de que el aprendiente supere las pruebas que certifican la proficiencia en español de nivel básico (2012) e intermedio (2013). Contempla intereses juveniles haciendo uso de una historieta como elemento narrativo, esta se titula “Viajeros” y transversaliza toda la publicación, además cuenta con una audio-novela “Amor, ciencia y misterio en el Darién”, de estas dos formas se presenta la idiosincrasia del mundo hispano desde el idioma. Para el caso del tratamiento de la evaluación se revisa además el libro de actividades porque este incluye la autoevaluación de cada unidad.

6.3.1.4. *Enlace*. Esta serie de manuales es de la Universidad Externado de Colombia fue hecha desde la Facultad de Finanzas, Gobierno y Relaciones Internacionales y su Centro de Español para extranjeros (CEPEX), la serie cuenta con tres niveles básico, A1 y A2 (2013), intermedio, B1 y B2 (2013) y avanzado, B2+ (2014), todos están centrados en las necesidades del estudiante y los diferentes estilos de aprendizaje, así mismo dan lugar a la competencia

discursiva y se enmarcan en el enfoque comunicativo. Esta serie está dirigida a jóvenes y adultos de diferentes nacionalidades. Cada manual incluye un CD-ROM, cuenta con las respuestas de los ejercicios y transcripciones, además a lo largo del cada uno se promueven estrategias cognitivas y metacognitivas.

La Tabla 3. *Corpus de manuales colombianos* sintetiza la composición de cada serie en los niveles que incluyen, los autores y su año de publicación, se hace la salvedad que los manuales mencionados aquí manejan un español general, es decir, no es español para fines específicos:

Tabla 3. Corpus de manuales colombianos

Manual	Nivel	Autores	Año
<i>Comuniquémonos en español</i>	Español como lengua extranjera, usuario básico	Parra Giraldo, Marina y Rojas Bernal, Leyla María.	2008
	<i>Español para extranjeros</i> nivel básico.	Velandia Meléndez, Doris Elisa; Ussa	2008
<i>Español para extranjeros</i>	<i>Español para extranjeros</i> nivel intermedio.	Álvarez, María del Carmen y Waked Hernández, Myriam.	2010
	Comunicarse en español La mejor opción (C1)	Waked Hernández, Myriam; Rodríguez Pérez, José Bernardino; Aponte Buitrago, Andrea Lorena y Cardozo Rincón, Gerardo	2015

Manual	Nivel	Autores	Año
<i>Maravillas del español</i>	Nivel A1	Chiquito, Ana Beatriz; Naranjo Hernández, Jaime Alberto; Álvarez,	2012
	Nivel A2	Dora Amparo; Gómez Elguedo, María Rosaura	
	Nivel B1	y Restrepo Bravo, Marta Lucía.	2013
<i>Enlace</i>	1. Comunicación panhispánica al alcance del mundo. Nivel básico (Niveles A1-A2)	Ariza Herrera, Emma; Beltrán, Clara Helena; Forero González,	2013
	2. Comunicación panhispánica al alcance del mundo. Nivel intermedio (Niveles B1-B2)	Claudia Cristina y Páez Ruge, Clara Isabel.	
	3. Comunicación panhispánica al alcance del mundo. Nivel avanzado (Nivel B2+)	Ariza Herrera, Emma.	2014

7. Análisis de datos

A continuación, presentamos el análisis de los datos correspondientes a cada uno de los manuales de español como lengua extranjera creados en Colombia, en ese sentido, el lector podrá encontrar los resultados de la matriz de análisis por el (los) nivel(es) que compone(n) cada serie, con el fin de dar paso a reconocer el tratamiento de la evaluación que plantea cada manual. En cuanto a la presentación de la información, el apartado **Datos básicos del manual** presenta los datos básicos de referencia, así mismo, se presentan algunas tablas y gráficas que se han diseñado para dar más claridad a los datos, igualmente, se muestran figuras que reflejan los ejemplos que se han tomado de los manuales para respaldar los hallazgos. El orden de aparición corresponde al mismo reflejado en la metodología, a saber: *Comuniquémonos en español, Español para extranjeros, Maravillas del español y Enlace*.

7.1. *Comuniquémonos en español*

Con el fin de reflejar los datos básicos del manual se presenta la Tabla 4.

Tabla 4. Datos básicos del manual. *Comuniquémonos en español*

1.1 Título	<i>Comuniquémonos en español</i> . Usuario básico.		
1.2. Institución	La Universidad Autónoma de Colombia y la Cooperativa Editorial del Magisterio.		
1.3. Año de publicación	2008	1.4. Número de unidades en el manual	12
1.5. Número de páginas por unidad	6/30 Aprox.	1.6. Original	X Adaptado _

Las doce unidades de este manual pueden tener de dos a cuatro lecciones, en la mayoría de ellas se presenta una tarea final, estas buscan la interacción en español desde las distintas habilidades, la Tabla 5 da cuenta de lo anterior.

Tabla 5. Estructura de la serie *Comuniquémonos en español*.

Unidad	Lección	Tema	Tarea final	
1	Socializando en español	1	Saludos.	Preparar y realizar una dramatización para evidenciar el uso de los temas en distintas situaciones, en las cuales puede variar el lugar y también el tiempo.
		2	Despedidas y agradecimientos.	
2	¿Quiénes somos y cómo somos?	1	Presentación personal.	Elaborar carteleras con las partes del cuerpo (grupal).
		2	Descripción física.	Escribir un pequeño poema describiendo físicamente a una joven de quince años (individual).
		3	¿Cómo soy?	
3	Conociendo a los otros	1	Información sobre las otras personas.	No presenta
		2	Personajes famosos.	
4	¿Qué tanto español uso?			
5	La familia	1	Esta es mi familia.	Elaborar un cartel del árbol genealógico de la familia (individual para concurso).
		2	Mis familiares o parientes.	
6	¿Dónde vive mi familia?	1	Diferentes tipos de vivienda.	Elaborar un cartel de la vivienda ideal y trazar sus planos (individual).
		2	Partes de la vivienda.	
		3	Los enseres domésticos de la sala.	Elaborar carteleras con los enseres necesarios en una vivienda (grupal).
		4	Los enseres domésticos del comedor, la alcoba, la cocina y el baño.	
7	¿Dónde estudiamos?	1	Partes de la escuela.	Elaborar el horario de clases y programar una agenda con las

Unidad	Lección	Tema	Tarea final
	2	Elementos físicos del aula o salón de clases.	actividades de la semana siguiente (individual).
	3	La enseñanza y el aprendizaje en el aula.	Elaborar carteleras con la programación de las actividades del próximo mes (grupal).
8	¿Cómo avanza mi cocimiento del español?		
9	1	La ciudad.	Elaborar carteleras con un mapa de la ciudad donde estudian (grupal).
	2	Principales partes de una ciudad.	
	3	Las direcciones de una ciudad.	Escribir un texto en 100 palabras donde se describa la ciudad y argumentar por qué le gusta la ciudad donde vive (individual).
	4	Los medios de transporte.	
10	1	Comidas en América Latina.	Hacer una presentación con las comidas típicas de los países de América Latina (grupal).
	2	Compra de comidas.	
	3	Pedido de comidas.	Organizar un mini festival gastronómico (grupal).
11	1	A ropa masculina y la ropa femenina de uso cotidiano.	No presenta
	2	Ropa deportiva y accesorios.	
12	¿Qué tanto español aprendí?		

Teniendo en cuenta la información consignada en la anterior tabla, se puede deducir que las tareas finales velan por la aplicación de la expresión escrita en un producto que condense los temas vistos en la unidad para su posterior socialización. Ahora bien, en relación con la **estructura interna del manual** encontramos que este manual se enmarca en el nivel

básico, esto es A1 y A2, su población objetivo es luso hablante, aun cuando puede utilizarse con estudiantes de cualquier L1, ya sean jóvenes o adultos. Respecto al enfoque se identificó que es centrado en la acción; sobre los objetivos de referencia del PCIC este manual los *cumple en un alto grado* ya que, las referencias al agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo se destacan en los contenidos, sin embargo, solo *cumple medianamente* los lineamientos generales para la evaluación según el MCER.

En relación con la **presentación de la evaluación para el aprendizaje en el manual** encontramos tres unidades específicas en las que se evidencia su presencia, por tanto, son las utilizadas como fuente para aplicar el respectivo análisis. A su vez, como se detalló en la Tabla 5, este manual presenta tareas finales en algunas lecciones de cada unidad, estas también fueron analizadas en función de identificar su potencial para la evaluación del aprendizaje. De acuerdo con el análisis efectuado se puede afirmar que, las actividades contenidas en las unidades sí evalúan de manera contextualizada los contenidos abordados a lo largo del manual, en tanto los apartados incluidos en ellas recogen todos los contenidos de las unidades anteriores para evidenciar su uso en situaciones cotidianas de aplicación.

Sin embargo, al respecto de las instrucciones asociadas con la evaluación sobre si permiten guiar al aprendiente a una adecuada realización de las actividades de manera autónoma, se reconoce que las tareas finales mencionadas no cumplen tal criterio ya que no explicitan de manera detallada cómo realizarlas. Por ejemplo, la tarea final de la unidad 2, *¿Quiénes somos y cómo somos?* indica: “En grupo, elaboren carteleras con las distintas partes del cuerpo humano”; una forma de mejorar este aspecto es detallando los pasos que debe realizar el estudiante para poder confirmar que la ejecución de la actividad fue adecuada.

En ese sentido, se considera oportuno presentar una rejilla de elementos que el aprendiz debería tener en cuenta al momento de realizar estas actividades en particular, lo cual al no estar presente impide guiar al aprendiz a una realización adecuada de la tarea que se espera que él haga. A propósito del ejemplo, los criterios podrían ser: se tendrá en cuenta que señale las partes del cuerpo humano en el dibujo realizado; la inclusión de por menos cinco músculos y cinco huesos, pero en especial las partes que aluden a los sentidos; el manejo del espacio, así como la presentación y la distribución del contenido en la cartelera. Si bien los docentes que han utilizado el manual pueden haber incluido o no estos u otros criterios, el manual podría ofrecerlos de manera explícita para potenciar la valoración de las actividades que presenta.

Por otro lado, este manual no presenta respuesta a los ejercicios que plantea ni ficha de autoevaluación. Respecto al apartado de evaluación, como se mencionó en el párrafo anterior, figura como una unidad más, en ese sentido la unidad 4, es el apartado de evaluación de la unidad 1, 2 y 3; la unidad 8, es el apartado de evaluación de la unidad 5, 6 y 7 y la unidad 12, es el apartado de evaluación de la unidad 9, 10 y 11.

En cuanto a las **estrategias para la promoción del aprendizaje** se tiene evidencia de que las actividades se destacan por el uso del proceso de la reestructuración y del método de la procedimentación, aunque también se destaca el uso del conocimiento declarativo y el proceso de la automatización, en tanto que, al respaldar los contenidos de las anteriores unidades, se permite hacer un repaso de ellas para que el estudiante pueda determinar, si es un conocimiento que ya domina o que necesita ejercitar.

Por ejemplo, la actividad 1 de la unidad 4 solicita al estudiante que complete espacios de un diálogo con las fórmulas de saludo, despedida y agradecimiento, así como con las formas del verbo *estar* y del verbo *ser* según la persona, pero también con los pronombres correspondientes, y en general con el vocabulario para sostener una conversación en una presentación personal. Todos los anteriores elementos han sido presentados en las primeras tres unidades, de lo cual se destaca que el manual permite hacer transferencias de los aprendizajes construidos a otros contextos (ver Figura 1).

Unidad 4

Actividad 1. _____

Complete el siguiente diálogo con las palabras que sean necesarias para expresar sentido.

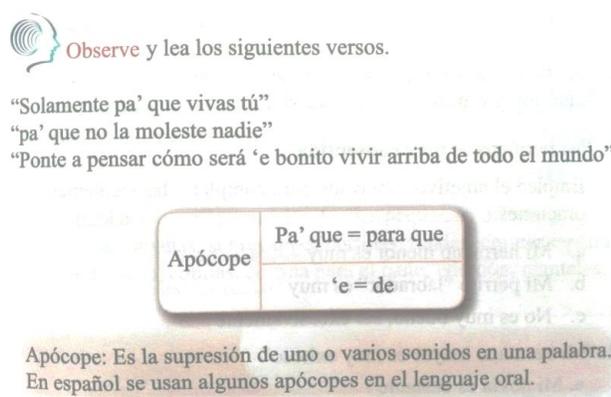
Buenos _____ ¿Cómo estás?
 Yo _____ bien y, ¿_____ cómo estás?
 Bien. Muchas _____
 ¿_____ te llamas?
 Me llamo _____
 ¿_____ vives?
 Vivo en Quito.
 ¿_____ trabajas?
 _____ en Buenos Aires. Y, ¿_____ es tu nombre?
 Mi nombre _____ Andrés Contreras.
 ¿_____ naciste?
 Nací en Bogotá y vivo en Lima.
 ¿_____ es tu profesión?
 Yo _____ médico y, ¿tú _____ eres?
 Yo _____ abogado. Necesito el número de tu teléfono por _____
 Éste _____ el número de mi teléfono.
 Gracias. Hasta _____

Objetivo.
 Consolidar los conocimientos adquiridos en las unidades anteriores.

Figura 1. Actividad 1 de la unidad 4 (*Comuniquémonos en español*, pág.55).

Así las cosas, respecto al proceso de reestructuración, un ejercicio adecuado para ejemplificarlo está en el uso del apócope *pa'que* de la actividad 13 C, de la unidad 8, si bien, previamente se ha abordado el uso de este elemento, gracias al input canción *La casa en el*

aire, de Rafael Escalona, se le presenta al estudiante su uso en el lenguaje oral, mostrándole así que no es una estructura nueva sino una forma de economizar en el uso de una estructura ya conocida (ver Figura 2).



Observe y lea los siguientes versos.

“Solamente pa’ que vivas tú”
 “pa’ que no la moleste nadie”
 “Ponte a pensar cómo será ‘e bonito vivir arriba de todo el mundo”

Apócope	Pa’ que = para que
	‘e = de

Apócope: Es la supresión de uno o varios sonidos en una palabra. En español se usan algunos apócopes en el lenguaje oral.

Figura 2. Actividad 13 C. de la unidad 8 (*Comuniquémonos en español*, pág. 141).

Por otro lado, una de las actividades asociadas al método de la procedimentación, es la actividad 23 E. de la unidad 8 en la cual es necesario aplicar el léxico de los números y la estructura de la pregunta, además de asociar el input brindado a un nuevo contexto en la elaboración de una gráfica con los datos de la encuesta que previamente se ha hecho (ver Figura 3).

E. Elaboren una gráfica con los datos de la encuesta; pueden seguir alguno de los siguientes modelos u otro diferente.

Modelos de gráficas.

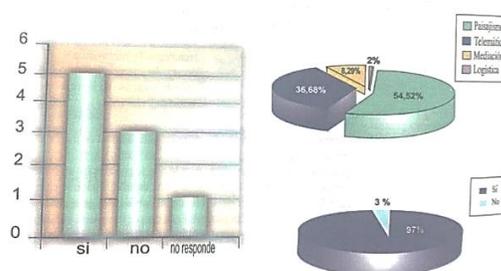
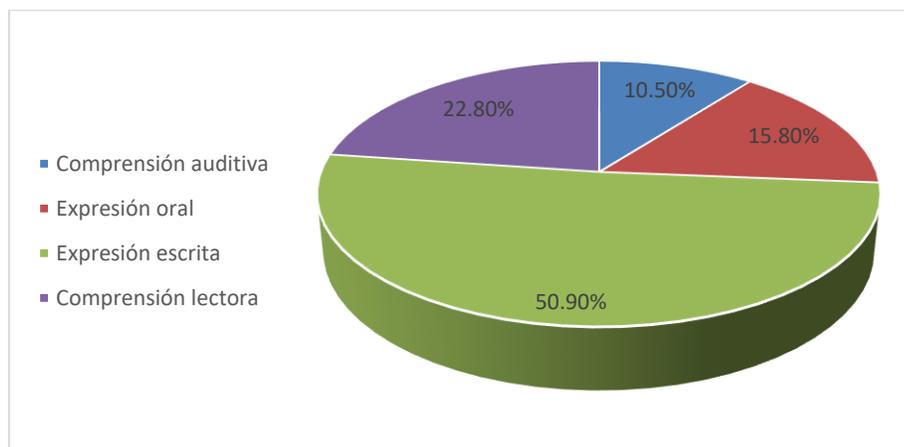


Figura 3. Actividad 23 E. de la unidad 8 (*Comuniquémonos en español*, pág. 148).

En lo que corresponde a la revisión y abordaje de las **actividades para la evaluación de las destrezas comunicativas** en este manual, se recuerda al lector que la información fue tomada no solo de las unidades evaluativas sino también de las tareas finales, a partir de ellas se obtiene la distribución que se presenta en la Gráfica 2.



Gráfica 2. Evaluación de las destrezas comunicativas. *Comuniquémonos en español*

De acuerdo con la anterior información se puede observar que el 10.5% de las actividades promueven la comprensión auditiva. Para dar evidencia de su tratamiento se destaca la utilización de canciones (actividad 9.3 de la unidad 4 y 13 c. de la unidad 8) y su explotación didáctica mediante ejercicios de verdadero – falso y de diversas versiones de textos con espacios (cloze). Por otro lado, un 15,8% de actividades se asocia con la expresión oral y se evidencia su tratamiento desde la interacción entre aprendientes. Un ejemplo de ello es la actividad 3 de la unidad 12 (pág. 224), en la cual se propone la realización de diálogos de acuerdo con la información presentada. En este caso el estudiante no solo debe leer el mapa sino decidir cómo organizar su discurso en función del requerimiento solicitado (ver Figura 4).

Actividad 3.



Con su compañero o compañera, observe el mapa del metro de Madrid y hagan diálogos para tomar diferente líneas del metro y hacer las conexiones necesarias para ir a los siguientes puntos: Plaza España, Museo El Prado, Parque El Retiro.

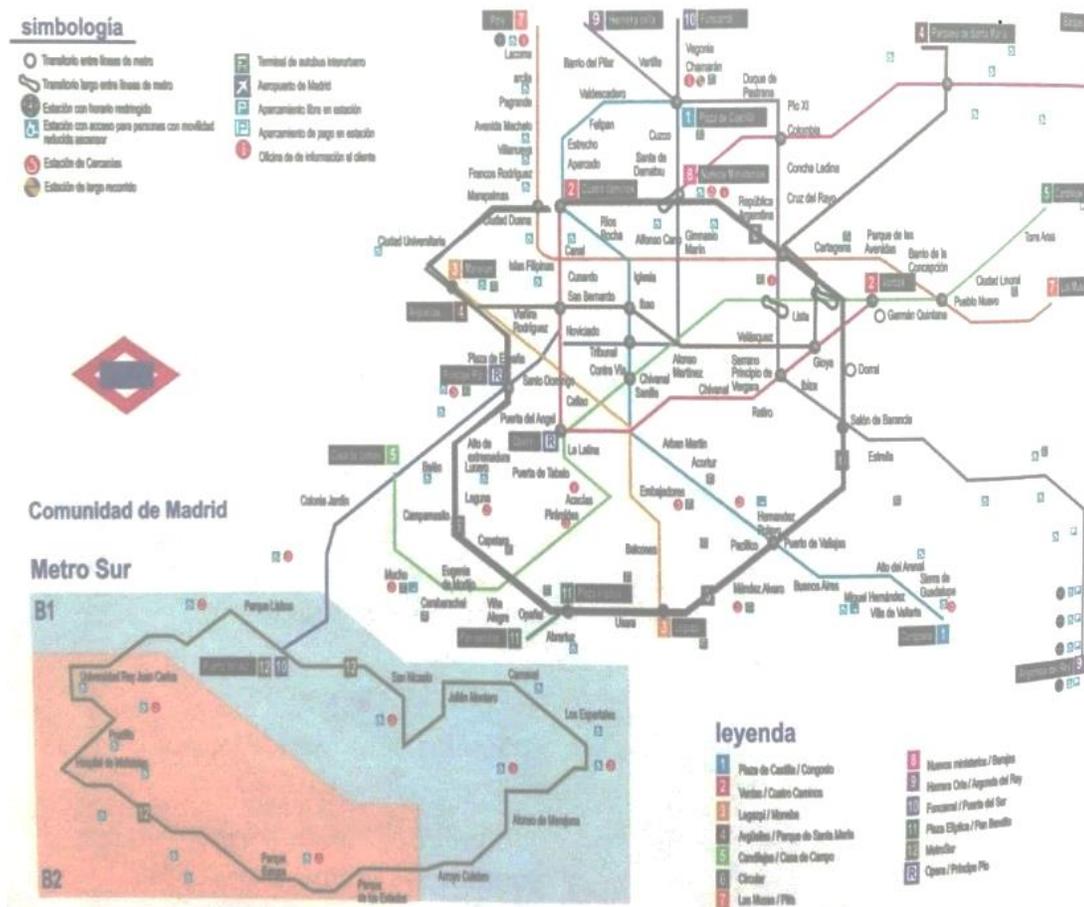


Figura 4. Actividad 3 de la unidad 12 (*Comuniquémonos en español*, pág. 224)

Sobre la expresión escrita, destreza que sobresale en el abordaje de la evaluación en este manual, en tanto el 50,9% es atribuido a la evaluación de esta, las actividades que se

destacan son: diversas versiones de textos con espacios (cloze), organizar fragmentos desordenados, hacer uso correcto del plural, escribir los números en letras, y descripción. Un ejemplo de esta última se precisa en la actividad 15 de la unidad 12; en este caso el estudiante debe detallar la ropa y los accesorios que utilizan los modelos implementando el léxico visto en las unidades 9, 10 y 11 (ver Figura 5).

Actividad 15.

En la siguiente fotografía hay dos modelos luciendo trajes para la temporada de vacaciones. Describa las prendas y los accesorios usados por ellos.

Ropa femenina	Ropa masculina
	
<p>Descripción:</p> <hr/>	<p>Descripción:</p> <hr/>

Figura 5. Actividad 15 de la unidad 12 (*Comuniquémonos en español*, pág. 232)

Ahora bien, en cuanto a la comprensión lectora, este manual dedica un 22,8% a su evaluación, en la actividad 23 B. de la unidad 8 “Discutan sobre el objetivo de las distintas carreras y decidan cuál le interesa a cada uno” (pág. 148) se resalta su abordaje, no solo desde un nivel literal sino desde el nivel crítico intertextual, en tanto, propone presentar la opinión que merece el texto “¿Quiere estudiar algo diferente?” (pág.147) e involucrar ese contenido con una decisión personal.

En relación con los **tipos de evaluación según el MCER** se puede considerar que *siempre* se evidencia el uso de la evaluación del aprovechamiento, pero además de la evaluación del dominio. En el primer caso se permite alcanzar los objetivos propuestos en relación con lo que plantea el programa y lo que el aprendiente puede llegar a hacer; en el segundo, porque este se puede aplicar al mundo real. A su vez, la evaluación en un momento específico y la evaluación directa, también se presentan *siempre*, lo anterior dadas las características mencionadas respecto a la organización de este manual, de lo cual se destaca que dedique un espacio a reflejar lo que ha aprendido el estudiante en tres momentos específicos.

Por otro lado, la evaluación continua e indirecta se presenta *a veces* dado que fueron las tareas finales las que permitieron identificarlas. En cuanto a la evaluación analítica y global, la primera se realiza *casi siempre* ya que si se tiene en cuenta cada tarea final, se puede reconocer que están enfocadas en aspectos puntuales que demuestren la aplicación de lo abordado en la unidad, a su vez se reconoce que la segunda se puede identificar *a veces*, considerando que cada conjunto de unidades (1 a 3, 5 a 7 y 9 a 11) funciona como una sola al momento de su evaluación en el apartado correspondiente (4, 8 y 12).

En lo que respecta a las **dimensiones de la evaluación auténtica**, sobre el realismo, criterio de la evaluación extensiva, se reconoce que las actividades de evaluación *siempre* guardan un alto grado de similitud con los principales problemas o situaciones que pueden tener lugar en la vida real y cotidiana del aprendiente de lenguas; en la actividad 4 de la unidad 12, se presenta un ejemplo (ver Figura 6). Sin embargo, solo *a veces* favorecen la construcción del discurso por parte del aprendiente, como es el caso de la actividad 18 de la unidad 12 (ver Figura 7).

Actividad 4.

Usted está en la ciudad de Bogotá y necesita un taxi para ir al aeropuerto. Va a pedir un servicio telefónico. Siga estos pasos.

1. Marque el número 4111111.
2. Pida el taxi
3. Dé su dirección.
4. Dé su nombre.
5. Pida el código y el número del taxi.



● Cuando el taxi llegue:

6. Dígale el sitio a donde se dirige.
7. Déle su código (las dos últimas cifras del teléfono de donde llamó).

● Cuando llegue al aeropuerto.

8. Pregunte ¿Cuánto marcó el taxímetro?
9. Pague.
10. Pida sus vueltas, si pagó con un billete mayor del valor de la carrera.

Figura 6. Actividad 4 de la unidad 12 (*Comuniquémonos en español*, pág. 225.)

Actividad 18.

A. Actividad previa.

1. En parejas hablen brevemente sobre Sur América y los países que la integran.
2. Discutan sobre los países que constituyen el "Cono Sur" y sus características.
3. Analice la importancia de la unidad latinoamericana.
4. Digan qué les sugiere el siguiente título: "Canción con todos". ¿Cuál será el contenido de esa canción?

B.  Escuche la "Canción con todos," interpretada por la cantante argentina, Mercedes Sosa.



"Salgo a caminar por la cintura cósmica del sur; piso en la región más vegetal del tiempo y de la luz; siento al caminar toda la piel de América en mi piel y anda en mi sangre un río que libera en mi voz, su caudal.

Sol de Alto Perú; rostro Bolivia; estaño y soledad; un verde Brasil; besa a mi Chile cobre y mineral.

Subo desde el sur hacia la entraña América y total; una raíz de un grito, destinado a crecer y a estallar.

Todas las voces, todas; todas las manos, todas; toda la sangre puede ser canción en el viento.

Canta conmigo, canta, hermano americano; libera tu esperanza con un grito en la voz."

1. Escuche de nuevo la canción hasta cuando entienda su contenido. Explíquelo en forma escrita.
2. Escriba un comentario personal, dando su opinión sobre la canción escuchada.
3. Escriba el gentilicio correspondiente al continente y a los países mencionados en la canción.

Continente o país	Gentilicio



Figura 7. Actividad 18 de la unidad 12 (*Comuniquémonos en español*, pág. 234)

Tal como lo muestra la Figura 7, el estudiante debe utilizar sus conocimientos sobre Latinoamérica y conectarlos con una canción de Mercedes Sosa, explotándola al máximo. En cuanto a la relevancia, las actividades evaluativas *siempre* son útiles, consiguen rentabilizar lo que el estudiante ha aprendido en tanto que, las tres unidades de evaluación engranan de una forma u otra los contenidos que presentan, sin embargo, es *casi siempre* que permiten hacer transferencias de los aprendizajes construidos a otros contextos ya que, en ocasiones presenta solo elementos propios de la competencia lingüística como el plural de los adjetivos, escribir los números o elegir el verbo correcto (actividades 2, 3 y 4 de la unidad 8).

Respecto a la socialización, las actividades de evaluación *a veces* promueven la interacción con otros (los compañeros de clase o los hablantes nativos de español), el uso de recursos y/o de ayudas externas que pueden estar presentes en un escenario real, puesto que cada una de las tres unidades promueve el apoyo mutuo, (actividad 9 de la unidad 4, actividades 6, 13 y 23 b. de la unidad 8 y actividad 3 de la unidad 12) así como también promueven la creación de la identidad como hablante de español, por ejemplo, en debates como: “¿por qué le gusta estudiar español?” (actividad 5 B de la unidad 4, pág. 59).

Al respecto de la evaluación intensiva, desde los criterios de coherencia se podría afirmar que *siempre* evalúan las competencias que se señalan en la programación y valoran las competencias que se abordan durante cada unidad y a lo largo del manual, aunque *nunca* explicitan de manera clara los criterios de corrección ni permiten identificar progreso en el aprendizaje de los estudiantes, ya que no promueve, en el caso de necesitarse, que el estudiante compruebe que lo que está haciendo es adecuado o identifique cómo poder mejorarlo en el caso contrario.

Por otra parte, sobre los **ámbitos de desarrollo de la evaluación** lo que corresponde al académico y personal solo *a veces* permite detectar los puntos fuertes y débiles, así como establecer el grado de conciencia del proceso de aprendizaje. Respecto al ámbito social *casi siempre* brindan elementos para poder apoyar una actuación segura en el proceso educativo. Desde los **agentes involucrados en la evaluación** se puede deducir que el manual privilegia los procesos de heteroevaluación, en tanto es preciso que en el aula el docente esté presente, dado que las instrucciones no orientan en detalle lo que el estudiante pueda realizar solo o en compañía de los demás. Sobre la coevaluación se detalla que *a veces* se presenta, esto se

considera así ya que los momentos en los cuales los estudiantes trabajan en grupo o en pareja pueden permitir en potencia una retroalimentación entre ellos desde sus puntos fuertes, y esto favorece en doble vía el proceso de aprendizaje, tanto para el estudiante que es evaluado como para el que es evaluador.

En el caso de la autoevaluación se presentan las herramientas implícitamente, por tanto, el estudiante decide si retoma la lección en caso de considerar que no logra los objetivos de las unidades evaluativas, sin embargo, al no ofrecer las respuestas a los ejercicios o su guía de realización, se debe apoyar en la actuación docente o en sus propias inferencias.

7.2. Español para extranjeros

Como se mencionó en la descripción del corpus, esta serie de manuales pertenece a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y cuenta con tres niveles, sin embargo, antes de abordarlos individualmente es preciso mencionar los aspectos específicos que comparten con miras a optimizar la presentación de la información recolectada. En ese sentido, los tres niveles responden a las características particulares de la enseñanza del español en el contexto colombiano, la población objetivo puede ser hablante de cualquier L1, ya sea joven o adulta.

Ahora bien, el nivel avanzado, se titula *Comunicarse en Español*, sin embargo para efectos nos referiremos a él como *Español para extranjeros. Nivel avanzado*. Por otro lado, los manuales nivel básico y nivel intermedio comparten aún más elementos, por ejemplo, el enfoque que presentan es ecléctico, sus unidades están organizadas de la siguiente manera: *Imagen de acercamiento, Expresión oral, Píldora gramatical, Aumente su léxico, Actividades*

comunicativas, Actividades socioculturales, Expresiones clave, Evaluación, Extrapolación y Autoevaluación.

Respecto a la **presentación de la evaluación del aprendizaje en el manual** ambos presentan la evaluación de manera contextualizada, en tanto las actividades evaluativas abordan los contenidos que se desarrollan a lo largo de las unidades. Al respecto de las instrucciones, estas permiten guiar al aprendiente en la adecuada realización del ejercicio planteado, sin embargo, se puede potenciar en algunos casos con criterios específicos, por ejemplo, una guía con pasos a seguir o elementos para tener en cuenta en la realización de la actividad.

Sobre las **estrategias para la promoción del aprendizaje** se puede afirmar que el conocimiento procedimental es el que *siempre* se trata de identificar en las actividades de evaluación, y gracias a que a lo largo del manual se desarrolla el conocimiento declarativo se puede reconocer también que estas actividades de evaluación demuestran el proceso de la procedimentación, ya que vela por utilizar los contenidos en una situación concreta, es decir, saber hacer con ese saber.

Otra característica es que también cuentan con un apartado de evaluación al final de cada unidad, este permite evidenciar los aprendizajes de manera global, en una actuación lingüística particular, sin embargo, no presentan respuesta de los ejercicios, aunque sí presentan ficha de autoevaluación, la cual se realiza de manera reflexiva; de esa manera el estudiante puede identificar los objetivos de la unidad y determinar al final de esta si logró o no cumplir con ellos, por tanto, puede señalar cuáles son sus *fortalezas, sus debilidades y sugerencias*, lo que permite una conexión directa con lo que el estudiante sabe que sabe, y en

la vía de potenciar aquello que considera apropiado retomar. A continuación, se presenta el análisis del tratamiento de la evaluación de manera independiente, ya que al diferir los contenidos no es posible generalizar.

7.2.1. *Español para extranjeros. Nivel básico.*

La Tabla 6 presenta una síntesis de los datos generales de este manual

Tabla 6. Datos básicos del manual. *Español para extranjeros*. Nivel básico.

1.1 Título	<i>Español para extranjeros</i> . Nivel básico.		
1.2. Institución	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia		
1.3. Año de publicación	2008	1.4. Número de unidades en el manual	9
1.5. Número de páginas por unidad	6 – 30 Aprox.	1.6. Original	X Adaptado —

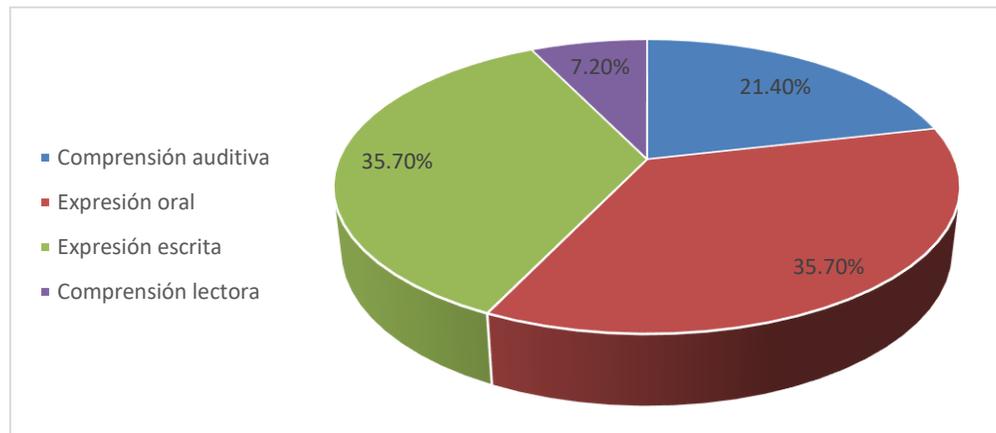
Respecto a las **actividades para la evaluación de las destrezas comunicativas**, lo primero que debemos hacer es reconocer los apartados de evaluación que van al final de cada unidad ya que permitieron la valoración de por lo menos una destreza, la Tabla 7 recoge las actividades de evaluación que se presentan.

Tabla 7. Actividades de evaluación. *Español para extranjeros*. Nivel básico

Unidad	Tema	Actividad de evaluación	Destreza
1	Mis contactos	Observar un video y extraer las expresiones relacionadas con los saludos, despedidas y diversas actividades del día.	Comprensión auditiva y expresión escrita
2	Hablo de mí	Hablar de procedencias y profesiones.	Expresión oral

Unidad	Tema	Actividad de evaluación	Destreza
3	Mi familia	Preparar una mesa redonda cuyo tema se relacione con semejanzas y diferencias de las familias de cada país.	Expresión oral y escrita.
4	Mi casa	Hacer un comentario escrito sobre la visita al Centro Histórico de Tunja.	Expresión escrita
5	Invitación al restaurante.	Describir el plato típico que más le haya gustado.	Expresión escrita
6	Mi tiempo libre.	Leer un artículo y subrayar los verbos que estén conjugados en presente, pasado y futuro.	Comprensión Lectora
7	En un centro comercial.	Escoger un Centro Comercial de la ciudad, donde usted esté. Solicite los precios de los productos más comunes y luego compárelos con los precios que tienen los almacenes cercanos a su barrio.	Expresión oral y comprensión auditiva
8	Deportes.	Escoger una noticia sobre los deportes destacados durante el día y socialícela.	Comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita.
9	Conozcamos Boyacá.	Socializar las giras turísticas realizadas y dé a conocer las evidencias.	Expresión oral

A partir de lo anterior, presentamos en la Gráfica 3 los porcentajes en términos de las actividades que el manual oferta para valorar cada una de ellas. En el caso de la comprensión auditiva a saber 21,4%, todas las tareas estaban asociadas a la comprensión de textos auténticos y este fue un elemento que también caracterizó a la comprensión lectora, aunque, en este caso con un porcentaje menor, el cual fue 7,2%.



Gráfica 3. Evaluación de las destrezas comunicativas. *Español para extranjeros* Nivel Básico.

Por otro lado, la evaluación de la expresión oral y escrita son las que sobresalen, de la segunda, la redacción de un producto y de la primera es recurrente el uso de la exposición de un tema, más la interacción entre aprendientes. Respecto a la interacción con el docente, se puede resaltar el apartado al final del manual (información presente entre las páginas 115 y 123) que se titula *Evaluación formativa* donde presenta una serie de preguntas para cada unidad (ver Tabla 8).

Tabla 8. Evaluación formativa en *Español para extranjeros*. Nivel Básico.

Unidad	Preguntas orientadoras
1	¿La información que recibió en esta unidad es útil en el medio? ¿Qué dificultades lingüísticas tiene para comunicarse?
2	¿Qué léxico requiere para mejorar su comunicación? ¿Logra interactuar, adecuadamente, en el medio en el cual se encuentra? ¿La información adquirida le permite comunicarse efectivamente?
3	¿Considera usted que el léxico aprendido le permite informar adecuadamente sobre la conformación de su familia, sus profesiones, sus gustos sus pasatiempos, etc.? Expresa su concepto acerca de la conformación de las familias colombianas.

Unidad	Preguntas orientadoras
4	¿La información fue suficiente para ubicarse y conocer la ciudad? ¿Se desplazó con facilidad en la ciudad?
5	¿El vocabulario relacionado con las comidas es adecuado para su comunicación gastronómica durante su estadía en este país?
6	¿Cómo se siente lingüísticamente, teniendo en cuenta los tiempos verbales, en su tiempo disponible?
7	¿El vocabulario presentado en esta unidad fue suficiente para desenvolverse en un centro comercial?
8	¿El tema relacionado con los deportes le aportó aspectos positivos para su aprendizaje? ¿Cuáles?
9	¿Qué aspectos positivos o negativos observó durante su visita a la región boyacense? ¿Considera que la información presentada le permitió seleccionar adecuadamente su recorrido? ¿Qué sugerencias plantea para otros estudiantes que deseen conocer la región boyacense?

Así las cosas, se considera que esas preguntas dan la posibilidad de promover la autoevaluación y de tener una fuente de retroalimentación, pues el estudiante está en contacto con todo el programa que se oferta desde el manual, él y el docente pueden tomar decisiones a partir de las respuestas, definir, por ejemplo, cómo continuar o a cuáles aspectos darles más relevancia antes de pasar al siguiente nivel.

Varias preguntas son cerradas, sin embargo, que el estudiante logre responder de manera consiente ya sea negativa o positivamente incide en su proceso de aprendizaje, está permitiéndole reconocer cuáles son los aprendizajes que realmente ha consolidado a la luz de lo que el manual le ha presentado. En el aula el docente se puede guiar con esas respuestas para hacer los respectivos ajustes acorde al ritmo que el estudiante pueda evidenciar, por otro

lado, también este puede incidir en la interacción con el grupo en general para que entre ellos se logre la socialización y el compartir de saberes.

Sobre los **tipos de evaluación según el MCER** que se identifican, se reconoce tanto el de aprovechamiento como de dominio, esto se logra gracias a la coherencia, en términos de evaluar lo que se señala en la programación y a lo largo de cada unidad. Se reconoce además una evaluación indirecta en la estructura del manual, en tanto, al ser global y condensar los contenidos en una actividad particular al final de cada unidad no hace posible vislumbrar la aprensión de los contenidos en el momento del aprendizaje sino posterior a él.

Así mismo, al detallar las **dimensiones de la evaluación auténtica** se destaca el realismo, la relevancia y la socialización en tanto, las actividades de evaluación que oferta el manual cumplen con estos criterios *casi siempre*. Sin embargo, *nunca* se presenta explicación sobre los criterios de corrección ni comprobación del progreso, una explicación a ese hecho puede ser la estrecha relación que se necesita que exista entre el manual y la actuación del docente, ya que este último es el que debe desarrollar la retroalimentación.

Por otro lado, los **ámbitos de desarrollo de la evaluación**, ya que desde las actividades de evaluación presentadas en la Tabla 8 *siempre* se pueden detectar los puntos fuertes y débiles en el aprendizaje, esto quiere decir el ámbito académico, además permite evidenciar en el aprendiente el grado de conciencia para justificar las respuestas que da, ámbito personal y si demuestra o no una actuación segura, ámbito social. Sobre los **agentes involucrados en la evaluación**, cabe mencionar que no se presentan actividades de coevaluación, aun cuando el manual propone actividades de interacción, estas no pertenecen al campo de la evaluación. Así las cosas, se procede al siguiente nivel.

7.2.2. Español para extranjeros. Nivel intermedio.

La Tabla 9 presenta los datos básicos del manual, se recuerda al lector que este es un elemento que fue tomado del instrumento de análisis.

Tabla 9. Datos básicos del manual. *Español para extranjeros*. Nivel intermedio.

1.1 Título	<i>Español para extranjeros</i> . Nivel intermedio.		
1.2. Institución	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia		
1.3. Año de publicación	2010	1.4. Número de unidades en el manual	9
1.5. Número de páginas por unidad	7 – 18 Aprox.	1.6. Original	X Adaptado —

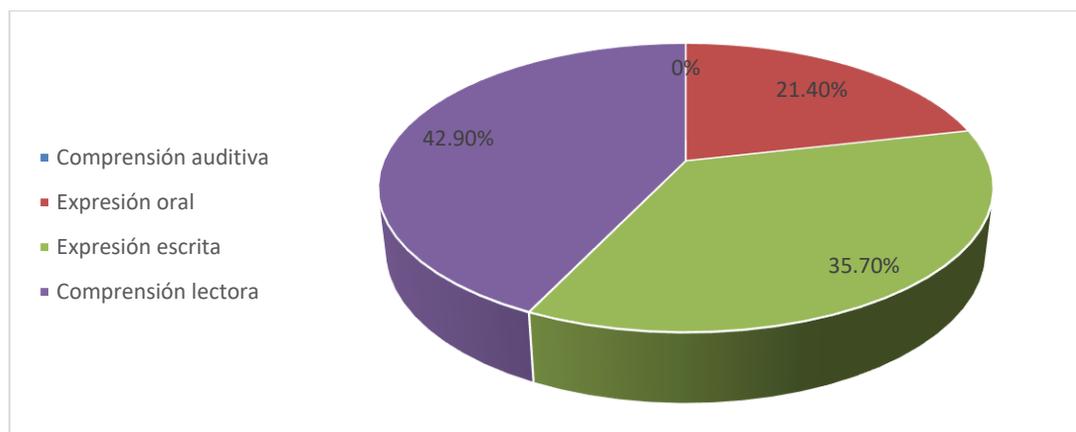
La Tabla 10 presenta las actividades asociadas a la evaluación y las destrezas que se privilegian en cada una de ellas.

Tabla 10. Actividades de evaluación. *Español para extranjeros*. Nivel Intermedio

Unidad	Tema	Evaluación	Destreza
1	Mitos y leyendas	Elaborar un cartel según la búsqueda de un mito o una leyenda del país de origen.	Comprensión lectora, expresión escrita
2	Ecología	Elaborar un comentario del impacto de la selva amazónica en la ecología mundial.	Expresión escrita
3	Cultura	De acuerdo con el artículo presentado en el manual, escribir un comentario sobre los carnavales en las diferentes ciudades del mundo.	Comprensión lectora y expresión escrita
4	Política	Elaborar una síntesis sobre el tipo de gobierno del país de origen.	Expresión escrita
5	Gastronomía	Preparar y degustar una receta preferida.	Comprensión lectora
6	Salud	Identificar los conectores y su función en el artículo presentado en el manual.	Comprensión lectora
7	Economía	En un periódico de nivel nacional o local buscar noticias relacionadas con la economía para presentar y discutir con los compañeros.	Comprensión lectora y expresión oral

Unidad	Tema	Evaluación	Destreza
8	Juegos populares	Leer un artículo de un periódico colombiano donde se aborden los eventos deportivos, compartir con la clase.	Comprensión lectora y expresión oral
9	Para qué sirven los libros	Nombrar un autor preferido y presentar el resumen de un libro leído durante la estadía en Colombia.	Expresión oral y escrita

Respecto a las **actividades para la evaluación de las destrezas comunicativas**, no hay actividades evaluativas asociadas a la comprensión auditiva, en cambio para la evaluación de la expresión oral hay un 21,4% del total de actividades de evaluación del aprendizaje, entre las cuales se destaca la exposición de un tema. En relación con las actividades para la evaluación de la expresión escrita, al igual que en el nivel anterior, se presenta un porcentaje del 35,7%, dentro del cual se destacan tareas relacionadas con la *redacción de un producto*: cartel, comentarios, síntesis y resumen, específicamente. En el caso de las actividades asociadas a la evaluación de la comprensión lectora, de la cual es de la que más actividades hay evidencia (42,9%), se pueden identificar la comprensión de textos auténticos. La Gráfica 4 permite reflejar estos resultados.



Gráfica 4. Evaluación de las destrezas comunicativas. *Español para extranjeros*. Nivel Intermedio.

En el apartado de evaluación formativa, similar al nivel básico, se presenta una serie de preguntas en cada unidad, las cuales pretenden reconocer qué es lo que se espera del aprendiente. Se resalta que, aunque el apartado está al final del manual (presente entre las páginas 110 a 112), incluye de dos a tres preguntas por unidad, en la Tabla 11 se pueden visualizar estas preguntas:

Tabla 11. Evaluación formativa en *Español para extranjeros*. Nivel Intermedio.

Unidad	Preguntas orientadoras
1	¿La información que recibió en esta unidad es útil en el medio?
	¿Qué dificultades lingüísticas tiene para comunicarse?
2	¿Qué léxico requiere para mejorar su comunicación?
	¿Logra interactuar, adecuadamente, en el medio en el cual se encuentra?
3	¿La información adquirida le permite comunicarse eficazmente?
	¿Considera usted que el léxico aprendido le permite informar adecuadamente sobre el Carnaval de Barranquilla, grupos de danzas folclóricas, personajes y disfraces, entre otros?
	Exprese su concepto acerca de los diferentes carnavales mundiales.
4	¿El léxico y la información adquirida en la unidad le han permitido emitir conceptos claros sobre política en la nueva lengua?
	¿Se le facilita hablar de la política de su país con los conocimientos adquiridos?
5	¿La información relacionada con las comidas es adecuada para su comunicación gastronómica durante su estadía en este país?
	¿Cuál es su opinión acerca de los alimentos de origen colombiano que ha podido consumir?
	¿Puede expresar correctamente apreciaciones sobre su salud?
6	¿Cuál es su concepto comparativo sobre los sistemas de salud de su país y el sistema de salud colombiano?
7	¿Cuál es su opinión del desarrollo económico de este país comparado con el suyo?

Unidad	Preguntas orientadoras
	¿La realización de transacciones financieras le ha ocasionado dificultades? ¿Cuáles?
8	¿El tema relacionado con los deportes le permitió conocer mejor la cultura colombiana? ¿Considera que la información brindada en esta unidad fue suficiente para identificar los deportes más conocidos en el país? ¿Qué sugiere al respecto?
9	¿Considera que la información obtenida le permitió seleccionar adecuadamente las obras de los diferentes autores? ¿Cuáles fueron los aspectos culturales que más llamaron su atención de acuerdo con las lecturas realizadas? ¿Qué sugerencias propone para otros estudiantes que deseen conocer las obras colombianas?

En este caso, necesitamos precisar que la evaluación formativa que plantea el manual está en función de permitir al estudiante otro acercamiento a la cultura colombiana desde los principales aspectos de cada unidad. Respecto, a los **tipos de evaluación según el MCER**, se mantiene el tipo de evaluación de aprovechamiento, de dominio, la evaluación indirecta además de una evaluación global y sobre las **dimensiones de la evaluación auténtica** (extensiva) se comportan igual que en el nivel básico. Al respecto de la coherencia, no se evidencia una progresión de actividades en función del grado de dificultad, dado que se encuentran asociadas a cada unidad y no a todo el proceso, así la actividad de evaluación para el aprendizaje de la unidad uno puede ser igual de compleja, en términos de habilidades, que la de la unidad cinco, ya que lo que varía es su contenido.

Ahora bien, en cuanto a los **ámbitos de desarrollo de la evaluación** se puede observar que se promueve la evaluación del grado de conciencia y la justificación de lo que hizo y de lo

que no (ámbito personal); por otra parte, su utilidad radica en mostrar lo que el programa tiene como objetivos y lo que el aprendiente sabe que sabe o sabe que necesita saber.

Sobre los **agentes involucrados en la evaluación** aun cuando se asemeja al nivel básico, en este manual hay más demanda de la presencia del docente en tanto que el aprendiente tiene más oportunidades de dar justificación a sus respuestas; por tanto, la heteroevaluación se hace presente, en efecto, también se puede presentar la coevaluación, ya que el docente puede optar por un ejercicio personalizado con cada aprendiente o proponer que el ejercicio de retroalimentación se dé entre aprendientes. Es claro que en ambos casos el estudiante no está solo.

7.2.3. *Español para extranjeros. Nivel avanzado.*

Para ver los datos básicos de este manual nos podemos remitir a la Tabla 12.

Tabla 12. Datos Básicos del Manual. *Español para extranjeros*. Nivel avanzado

1.1 Título	<i>Comunicarse en español: la mejor opción</i> . Nivel Avanzado.				
1.2. Institución	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia				
1.3. Año de publicación	2015	1.4. Número de unidades en el manual	9		
1.5. Número de páginas por unidad	10 – 20 Aprox.	1.6. Original	X	Adaptado	__

En cuanto a su enfoque se presenta el comunicativo, y con respecto a los contenidos, sus nueve unidades son *El aguinaldo boyacense*, *Ritmos musicales de las diferentes regiones de Colombia*, *Escritores sobresalientes*, *Científicos ilustres*, *Un paseo turístico*, *Artistas reconocidos*, *El fútbol en Latinoamérica*, *Juegos tradicionales colombianos* y *Creación literaria*. Cada unidad se organiza en nueve etapas que ayudan en el desarrollo del contenido, hay cuatro etapas dedicadas especialmente al abordaje de la lectura en las cuales se incluye el

texto base, imágenes de apoyo, ejercicios de prelectura, lectura y poslectura. También cuenta con un espacio dedicado a identificar la relación que hay entre el texto en particular y la cultura de la lengua de origen. Las tres etapas siguientes tienen que ver con *compartir las ideas desde las redes sociales* y las vivencias asociadas al tema de la unidad, así como *proponer y argumentar el punto de vista*. En las últimas dos etapas presentan *pasatiempos, ritmos y sonidos*.

Respecto a la **estructura interna del manual**, este se inscribe en el nivel C1 según el MCER y reconoce que la fundamentación estructural (gramática y el léxico en general) ha sido abordada por los anteriores dos manuales que anteceden a este, por tanto, omite profundizar en ellos y se dedica a resaltar el componente pragmático.

Ahora bien, sobre la **presentación de la evaluación del aprendizaje en el manual** aun cuando el manual señala que esta “es sistémica, en la medida en que todas las unidades comparten el objetivo de desarrollar y fortalecer las habilidades y destrezas comunicativas” (pág. 7), no hay unidades en las cuales se evalúen los contenidos de manera explícita, no hay instrucciones que permitan desarrollarla, apartado de evaluación, respuestas a los ejercicios planteados, ni ficha de autoevaluación.

No obstante, se pueden identificar algunas actividades que pueden ser aplicadas como actividades para la evaluación del aprendizaje, las cuales se inscriben en la etapa *Comparta sus ideas en la red social*, donde se potencia el uso de la lengua en la redacción de correos, comentarios y descripciones, entre otros. Además, se desarrolla la explicación de un tema en particular desde la participación de los estudiantes en un ambiente no controlado como lo es un Blog, Facebook, y sala de chat público, por lo cual, es importante que el aprendiente se

sienta seguro de la actuación que está realizando, en este caso se hace necesaria la retroalimentación entre aprendientes y con el docente.

Por otro lado, la etapa *Un espacio para mi punto de vista* permite argumentar lo que se piensa, ya sea para dar una opinión desde las ventajas y las desventajas de algún tema, o para compartir y sustentar las ideas según el tema de la unidad, por tanto, también se puede promover la retroalimentación. A continuación, en la Figura 8 se presenta un ejemplo del tipo de actividades mencionadas.

5. Comparta sus ideas en la red social

- Por correo electrónico, envíele a un amigo unas fotos de las ciudades colombianas que haya visitado y coménteles qué le ha gustado y qué no, de esas ciudades.

- Publique dos fotos en su muro de facebook y descríbalas, con el fin de que sus amigos aprecien los paisajes y las ciudades turísticas colombianas.

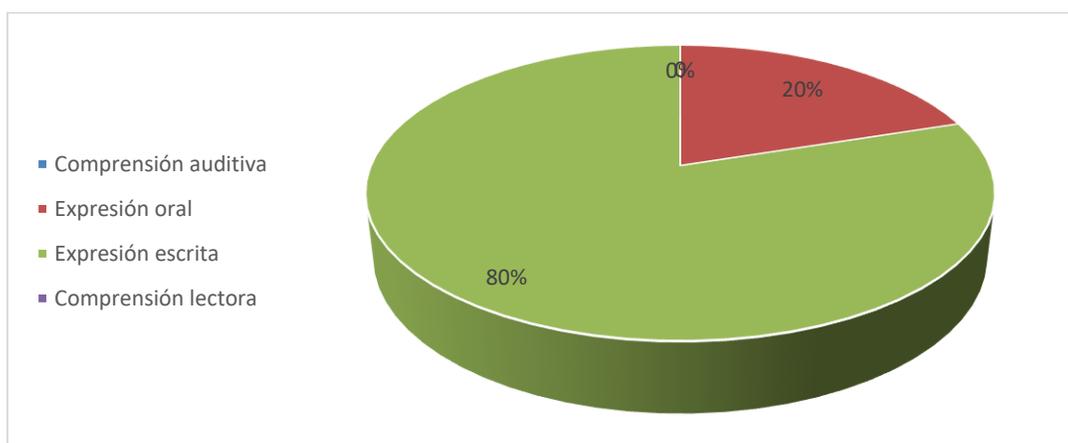
6. Un espacio para mi punto de vista

- ¿Cuál cree que es la ciudad colombiana más reconocida a nivel mundial? Argumente su respuesta.

- ¿Cuál es su opinión acerca de los sistemas de transporte que operan en Bogotá y en Medellín?

Figura 8. Actividades 5 y 6 de la unidad 5 (*Español para extranjeros*. Nivel Avanzado, pág. 86)

Así las cosas, en el caso de las **estrategias para la promoción del aprendizaje**, y de acuerdo con las actividades mencionadas se hace énfasis en el conocimiento procedimental y en la automatización, en tanto las actividades que en potencia pueden ser usadas para la evaluación del aprendizaje permiten identificarlas. Sobre las **actividades para la evaluación de las destrezas comunicativas**, no se presentan tareas relacionadas con la comprensión auditiva ni lectora, solo una actividad es netamente de expresión oral (unidad 8, actividad 5), las demás son expresión escrita que en algunos casos incluyen su respectiva interacción oral (actividad 5 de las unidades 1, 2, 3 y 4). La Gráfica 5 permite presentar lo anterior.



Gráfica 5. Evaluación de las destrezas comunicativas. *Español para extranjeros*. Nivel Avanzado.

En cuanto a los **tipos de evaluación según el MCER** el que *siempre* se presenta es el de dominio, porque se puede aplicar al mundo real; en un momento específico, porque ocurre con una periodicidad establecida desde la organización que se identificó en el manual; directa, ya que se fomenta en el mismo momento de aplicación del aprendizaje; y analítica, porque se enfoca en elementos puntuales de los contenidos de la unidad.

Sobre las **dimensiones de la evaluación auténtica**, cumplen en todos los casos con el criterio de realismo, ya que, las actividades guardan un alto grado de similitud con la vida cotidiana, y favorecen la construcción del discurso por parte del aprendiente. La relevancia también se presenta en tanto rentabiliza lo que el estudiante ha aprendido, y permite hacer transferencias de los aprendizajes a otros contextos; sin embargo, la socialización respecto a promover la interacción, solo se presenta *a veces*, aunque siempre promueve la creación de la identidad como hablante de español; no obstante, ningún criterio asociado a la coherencia se ve reflejado, por ejemplo, *nunca* se explicitan los criterios de corrección, ni permiten identificar el progreso en el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a los **ámbitos involucrados en la evaluación**, es decir, el académico, personal y social, se identificó del primero que *nunca* se presenta, por tanto el estudiante no puede identificar sus puntos fuertes o débiles desde lo que el manual propone; los dos últimos se presentan *a veces*, esto es porque se da lugar a que exista esa retroalimentación de las actividades que así lo permiten, lo cual se relaciona con los **agentes involucrados en la evaluación**, ya que *siempre* se presenta la heteroevaluación, en tanto es el docente quien reconocerá el grado de cumplimiento de acuerdo con las expectativas que guían la actuación del aprendiente.

7.3. Maravillas del español

Los manuales incluidos en esta serie comparten elementos de su **estructura interna**, pueden ser usados por jóvenes hablantes de cualquier L1 y el enfoque que declaran en la presentación es comunicativo. Cada uno de los niveles contiene un texto guía y uno de actividades, estos presentan las respuestas de los ejercicios, aunque el segundo las presenta en

el espacio virtual de la serie (<https://www.eafit.edu.co/idiomas/maravillas-espanol/Paginas/home.aspx>), este además presenta una sección de autoevaluación al final de cada capítulo, para efectos del análisis se toma como referencia el texto guía y el apartado de autoevaluación señalado.

Cada nivel cuenta con seis capítulos (unidades) más uno denominado *Preparativos* donde se presenta un resumen de la historieta y de la audio-novela que utiliza esta serie como hilo conductor. El contenido de cada unidad incluye la representación de un lugar turístico de los países de Hispanoamérica, la continuidad de la historieta, un apartado de ejercicios “practiquemos”, el tema del capítulo en el que se desarrolla la gramática, ejercicios de comprensión de la audio-novela y, finalmente, un texto que describe las tradiciones culturales del país elegido para el capítulo. Así las cosas, se da paso al análisis del tratamiento de la evaluación de los niveles A1, A2, y B1.

7.3.1 *Maravillas del español Nivel A1*

Los datos básicos del manual se reportan en la Tabla 13.

Tabla 13. Datos básicos del manual. *Maravillas del español*. Nivel A1.

1.1 Título	<i>Maravillas del español</i> . Nivel A1.				
1.2. Institución	Universidad EAFIT de Colombia y Universidad de Bergen (Noruega)				
1.3. Año de publicación	2012	1.4. Número de unidades en el manual	6		
1.5. Número de páginas por unidad	14 – 22 Aprox.	1.6. Original	X	Adaptado	—

Su unidad “Preparativos”, al ser la primera de toda la serie menciona aspectos puntuales sobre el abecedario, los números, los colores y elementos del aula de clase. Las

demás unidades que en adelante se mencionan como capítulos, se titulan *Nuevos amigos, Vida diaria, Nuevos sabores, Actividades recreativas, Vida de hogar y La ciudad.*

Respecto a la **presentación de la evaluación del aprendizaje en el manual**, todas las unidades evalúan los contenidos desde la autoevaluación que oferta el libro de actividades, a su vez, la evaluación se presenta contextualizada, no solo se enfoca en la audio-novela o en la historieta que se plantean como hilo conductor, sino en los contenidos abordados a lo largo de cada capítulo. En cuanto a las instrucciones estas sí permiten guiar al aprendiente en el desarrollo de las actividades para la evaluación del aprendizaje, sin embargo, aun cuando se puede distinguir la presencia de los tres **agentes involucrados en la evaluación**, la heteroevaluación no es explícita, además como la serie no incluye libro del docente, se considera necesario que sean descritos algunos criterios específicos para su realización.

Ahora bien, sobre las **estrategias para la promoción del aprendizaje**, se reconoce que *a veces* el manual implementa el conocimiento declarativo para sus actividades de evaluación, así como el proceso de la automatización, esto se evidencia en cada uno de los ejercicios de la autoevaluación, la cual se compone de tres momentos, a. *Usar el idioma para...* en el cual se permite saber si se cumplieron los objetivos de acuerdo al tema de la unidad; b. *Sobre el idioma...* donde se revisan aspectos gramaticales vistos en la unidad y c. *Sobre Hispanoamérica...* que permite comprobar si la información, asociada con lo sociocultural, brindada a lo largo de la unidad tuvo buen grado de recordación. De este último, el conocimiento que se evalúa es exclusivamente declarativo, ya que son preguntas de cultura hispanoamericana de única respuesta, que si bien se han desarrollado a lo largo de la unidad

aluden más a la memoria que a otro tipo de aprendizaje, la Figura 9 que se presenta a continuación corresponde a la autoevaluación del capítulo 1.

Ahora sé... Autoevaluación capítulo 1

A. Usar el idioma para:

1. Presentarme

1. COMPLETA con tu información:

- Yo soy _____ (nombre). Mi apellido es _____. Se escribe _____.
- Soy de _____ (ciudad y país). Soy _____ (nacionalidad).
- Soy estudiante de _____ en _____. Estoy en el nivel _____.
- Tengo _____ hermanos y _____ hijos. Se llaman _____.
- Mi música favorita es _____. Mi comida favorita es _____.

2. Describir personas

1. ESCRIBE oraciones afirmativas o negativas, según la ilustración.



1. Ana / alemana
Ana no es alemana



2. Andrés / pelo largo



3. Ellos / doctores



4. Antonio / Italia

2. ORGANIZA las siguientes oraciones.

- Estudiante-Ella-sueca-es-la
Ella es la estudiante sueca. (Ejemplo.)
- el-Juan-negro-tiene-pelo _____
- es-doctora-una-española-Ángela _____
- de/café/s/tiene/Mi/español/ojos/profesor _____
- inteligente-es-hombre-Carlos-un _____

6. español-es-clase-de-interesante-La-muy _____
7. tiene-negro-Andrea-cabello-¿? _____
8. son-Suiza-estudiantes-Ellos-de-los _____

B. Sobre el idioma:

1. ESCRIBE en plural:

- agotador _____
- negro _____
- azul _____
- actriz _____
- noche _____
- ciudad _____
- situación _____
- conversación _____
- mejor _____

2. COMPLETA la tabla:

Él es...	Ella es...
1. el pianista	<i>la pianista</i> (ejemplo)
2. _____	amable
3. inglés	_____
4. tímido	_____
Ellos son...	Ellas son...
5. <i>los arquitectos</i>	las arquitectas
6. _____	las actrices
7. _____	francesas
8. unos taxistas	_____

C. Sobre Hispanoamérica:

RESPONDE:

- La capital de Paraguay es _____.
- La capital de _____ es La Habana.
- La nacionalidad de Costa Rica es _____.
- La nacionalidad de _____ es puertorriqueño.

Puntaje:

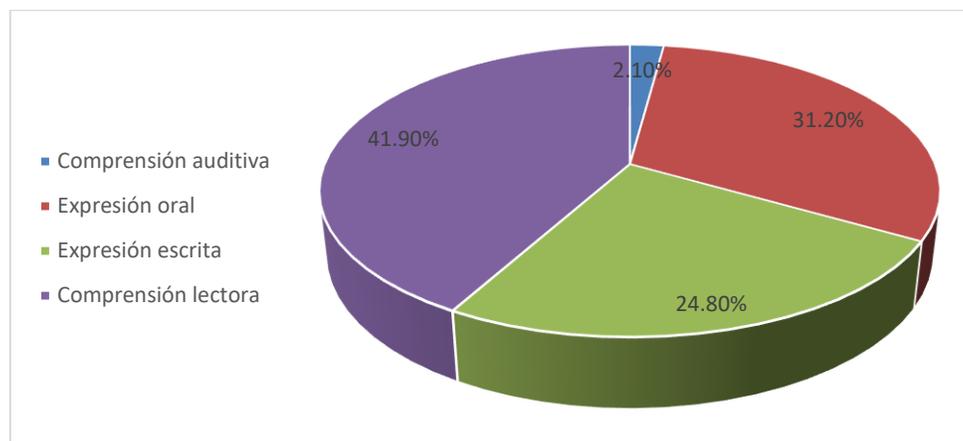
10

Figura 9. Autoevaluación del capítulo 1 (*Maravillas del español*. Nivel A1, pág. 10)

Respecto al conocimiento procedimental y al proceso de la procedimentación, se les atribuyó que *a veces* se presentan, por ejemplo, cuando se pide la justificación de las respuestas, o la corrección del ejercicio realizado; ahora bien, se puede obtener evidencia no solo del texto guía sino también del libro de actividades (capítulo 4, actividad 11 y 12, página

33 y capítulo 5, actividad 25, página 48) de las cuales se destaca el ejercicio de reflexión metalingüística que el aprendiente debe realizar para hacer adecuadamente el ejercicio.

Sobre las **actividades para la evaluación de las destrezas comunicativas**, la Gráfica 6 presenta la distribución porcentual.



Gráfica 6. Evaluación de las destrezas comunicativas. *Maravillas del español*. Nivel A1.

Dado lo anterior, se reconoce que la evaluación de la comprensión auditiva es la que menos se logra evidenciar, de hecho, a continuación, se presentan las únicas actividades que se pudieron vincular con la evaluación de esta destreza, la primera es la actividad 26 del capítulo 5 (ver Figura 10), la segunda es la actividad 20 del capítulo 6 (ver Figura 11), en ambos casos se tiene que decidir si la información presentada es falsa o verdadera según la audio-novela. Esas actividades se eligieron porque en potencia permiten desarrollar la evaluación del aprendizaje, si bien, la corrección que pide está ligada con el tipo de ejercicio falso/verdadero, el hecho de establecer que el aprendiente tiene que corregir la información falsa, implica que revise toda su actuación y pueda reconocer si tuvo alguna equivocación, de tal manera aporta al ejercicio de autoevaluación.

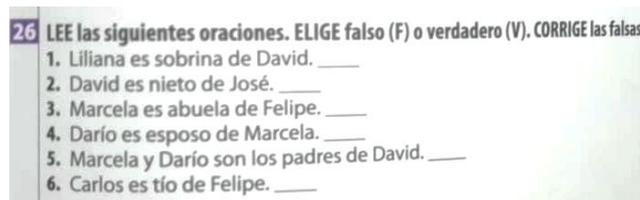


Figura 10. Actividad 26 del capítulo 5 (*Maravillas del español*. Nivel A1, pág. 59)



Figura 11. Actividad 20 del capítulo 6 (*Maravillas del español*. Nivel A1, pág. 71)

En cuanto a la evaluación de la expresión oral (31,2 %), esta se evidencia *casi siempre* desde el reporte al grupo (usado para referenciar la exposición de un tema), el cual promueve que el aprendiente cuente a la clase lo que identificó en la actividad planteada o el cómo realizó determinada actividad, lo que significa que nuevamente permite una conciencia metalingüística; sin embargo, también permite que exista un proceso de retroalimentación por parte de grupo de aprendientes y del profesor.

Otro ejemplo es la conversación guiada, esta también se muestra como una actividad para destacar, no solo por la interacción que requiere sino porque pone a prueba los contenidos, esto es porque antes de hacer el diálogo (unidad preliminar actividad 8, pág. p4; capítulo 1, actividad 3, pág. 3; capítulo 2, actividad 8, ejercicio 1 y 2, pág. 16; capítulo 3, actividad 11, pág. 30; capítulo 4, actividad 18, pág. 43 y actividad 24, pág. 45; capítulo 5, actividad 13, pág. 53 y actividad 22, pág. 56) los estudiantes organizados en pareja tienen que completar el guion con el tema que se esté abordando, en ese sentido, esta actividad presenta

la posibilidad de interactuar antes de terminar ese producto, así, los aprendientes pueden compartir sus saberes para completar el guion de la manera más adecuada, y desde ese ejercicio entre ellos, se puede potenciar la coevaluación, además, se presenta incluso un segundo momento para esta, ya que cuando se pasa al reporte para el grupo, se puede precisar un nuevo espacio de coevaluación con estudiantes que no pertenecen a la pareja inicial con la cual se trabajó.

Por otro lado, las actividades de evaluación para el aprendizaje que son de expresión escrita (24,8%) son extraídas en su mayoría del libro de ejercicios, ya que solo una se halló a lo largo del texto guía (ver Figura 12) y evidencia la interacción con el grupo, por lo cual se establece como una actividad de coevaluación en potencia, ya que en la socialización de las respuestas se puede verificar si se realizó de manera adecuada o no el ejercicio planteado.

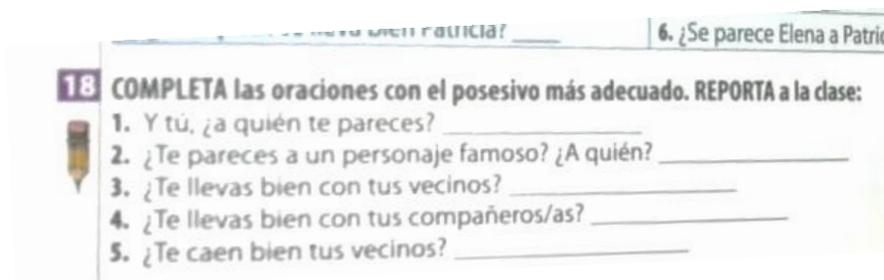


Figura 12. Actividad 18 del capítulo 5 (*Maravillas del español*. Nivel A1, pág. 55)

Algo que llama la atención es el marcado uso de otro tipo de actividades no contenidas en el instrumento³, entre estas actividades figura: rellenar espacios, organizar fragmentos, y dar evidencia de conocimiento declarativo, estas no se consideraron en el ítem de redacción ya

³ Matriz de análisis para reconocer el tratamiento de la evaluación en los manuales colombianos para la enseñanza de español como lengua extranjera.

que en él se precisa un producto tipo párrafo no solo una palabra. La última destreza, a saber, la comprensión lectora, es la que más se evalúa en el manual, está respaldada con un 41,8 % y entre las actividades que se destacan están ejercicios de verdadero – falso (10,7%), de selección múltiple con 3 o 4 opciones de respuesta (8,6%) y otros (7,5%), ahora bien, en este último se presentó más de una posibilidad, por ejemplo, el reporte (capítulo 2, actividad 10, ejercicio 3, pág. 17; capítulo 4, actividad 31, pág. 48; capítulo 5, actividad 29 y 30, pág. 60), la corrección (capítulo 6, actividad 12, pág. 67 y actividad 19, pág. 69) y la explicación (capítulo 5, actividad 24, pág. 57).

A partir de lo mencionado anteriormente se puede afirmar que el **tipo de evaluación según el MCER** que fomenta el manual *siempre* evidencia la evaluación del aprovechamiento y del dominio, ya que, por un lado, alude a cumplir los objetivos de la programación y por el otro, a fomentar que el conocimiento se pueda aplicar al mundo real. En cuanto a la evaluación continua, esta se presenta *casi siempre* en el texto guía de acuerdo con la coevaluación señalada, ahora bien, es necesario aclarar que no cumple un patrón o una frecuencia determinada.

Lo anterior también permite definir que la evaluación directa *siempre* se presenta, pero la indirecta solo *a veces*, en tanto que dadas las características del manual se puede aplicar la evaluación al tiempo que se realizan los ejercicios de aplicación, pero en el caso de la autoevaluación, al no aparecer las respuestas, es necesario recurrir al docente para su revisión o remitirse al libro guía para determinar si se alcanzaron esos objetivos, de hecho, en el caso de la evaluación en un momento específico, se confirma que esta sucede *siempre* gracias a esa autoevaluación.

Desde el anterior panorama, se puede reconocer además que la evaluación global es la que *siempre* se presenta en el manual, permite la consecución de los objetivos desde una mirada amplia sin dar relevancia a un contenido en particular.

En cuanto a las **dimensiones de la evaluación auténtica**, para el caso de la evaluación extensiva, las actividades que presenta el manual *a veces* guardan similitud con las situaciones que pueden tener lugar en la vida cotidiana, así como pueden favorecer la construcción del discurso por parte del aprendiente, esto es porque el manual se inclina por los aspectos formales de la lengua, en ese sentido, también *a veces* se presenta la capacidad de hacer transferencias a otros contextos, y permite desarrollar en el aprendiente la identidad como hablante de español.

Ahora bien, *siempre* consiguen rentabilizar lo que el estudiante ha visto en las lecciones, así como promueven la interacción con otros. Para el caso de la evaluación intensiva, las actividades de evaluación *siempre* evalúan las competencias que se señalan en la programación, y valoran las competencias abordadas durante las unidades, aunque solo *a veces* permiten identificar el proceso de aprendizaje y *nunca* explicitan los criterios de corrección, todo esto se ha evidenciado párrafos atrás.

Para concluir, los **ámbitos de desarrollo de la evaluación**, en particular el académico y personal *a veces* se presentan, es decir en ocasiones las actividades de evaluación sirven para detectar puntos fuertes y débiles, así como para evaluar el grado de conciencia con el que se realizan; en cambio, el ámbito social *siempre* se presenta, ya que el manual aportó recursos para permitir una actuación segura de parte del estudiante, en especial en las actividades de coevaluación.

En lo que respecta a los **agentes involucrados en la evaluación**, las actividades de evaluación que presenta el manual *a veces* propician la coevaluación, así como la autoevaluación, y *casi siempre* la heteroevaluación. Se definió de esta manera ya que al considerar el total de actividades que plantea el manual, la coevaluación y la autoevaluación no guardan la misma proporción frente a la heteroevaluación, esto demuestra la importancia del docente en el aula, pues plantea que él es quien debe postular los criterios de corrección y el grado de apropiación de los contenidos. Una vez mencionados los resultados de la matriz de análisis se procede al siguiente nivel.

7.3.2 *Maravillas del español. Nivel A2*

La Tabla 14 presenta los datos básicos del manual.

Tabla 14. Datos básicos del manual. *Maravillas del español. Nivel A2*

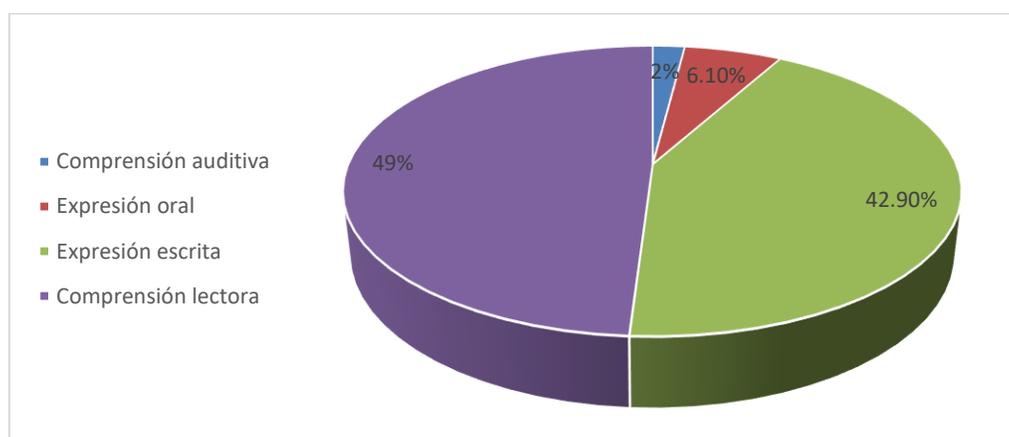
1.1 Título	<i>Maravillas del español. Nivel A2</i>		
1.2. Institución	Universidad EAFIT de Colombia y Universidad de Bergen (Noruega)		
1.3. Año de publicación	2013	1.4. Número de unidades en el manual	6
1.5. Número de páginas por unidad	14 – 22 Aprox.	1.6. Original	X Adaptado —

Este manual en su capítulo preliminar incluye el resumen de las unidades abordadas en el nivel anterior, así contextualiza la historieta y la audio-novela, los demás capítulos abordan los siguientes temas: *De paseo, De viaje, Tradiciones y costumbres, Historietas y leyendas, En busca de trabajo, y Vida laboral*. En cuanto a la **presentación de la evaluación del aprendizaje**, es similar al nivel anterior, desde el libro de actividades se puede afirmar que todas las unidades evalúan (desde la autoevaluación) los contenidos abordados, además esta se encuentra contextualizada, y se reconoce que es fiel prueba de lo que ofrece a lo largo del

programa, según lo anterior, las instrucciones sí permiten guiar al aprendiente a realizar de manera adecuada y autónoma lo planteado.

Sobre las **estrategias de la promoción del aprendizaje en el manual**, se reconoce que no se presenta el proceso de la reestructuración ni el proceso de la declarativización, de los demás ítems asociados a las estrategias presentes en la evaluación, se considera que *a veces* se presentan, de hecho, algo que llama la atención es que el manual se identifica con enfoque comunicativo; sin embargo, las actividades de evaluación para el aprendizaje distan de ofertar al aprendiente situaciones comunicativas para el uso de la lengua.

Por otro lado, en el caso de las **actividades para la evaluación de las destrezas comunicativas**, la Gráfica 7 permite identificar su distribución en el manual, así las cosas, se evidencia que la comprensión auditiva desde las actividades de evaluación se presentó en un 2%, siendo el porcentaje más bajo en contraste con la comprensión lectora la cual tuvo 49% del total de actividades asociadas a la evaluación.



Gráfica 7. Evaluación de las destrezas comunicativas. *Maravillas del español*. Nivel A2.

Ahora bien, la única actividad que se logró asociar a la evaluación de la comprensión auditiva se definió similar al nivel anterior, es decir desde la corrección que se le pedía al estudiante de acuerdo con el contenido de la audio-novela (ver Figura 13), como se puede evidenciar, el estudiante a partir de la corrección de las oraciones falsas puede reconocer si realizó el ejercicio adecuadamente, según la comprensión del input, que en este caso es el resumen de los primeros 6 capítulos de la audio-novela.

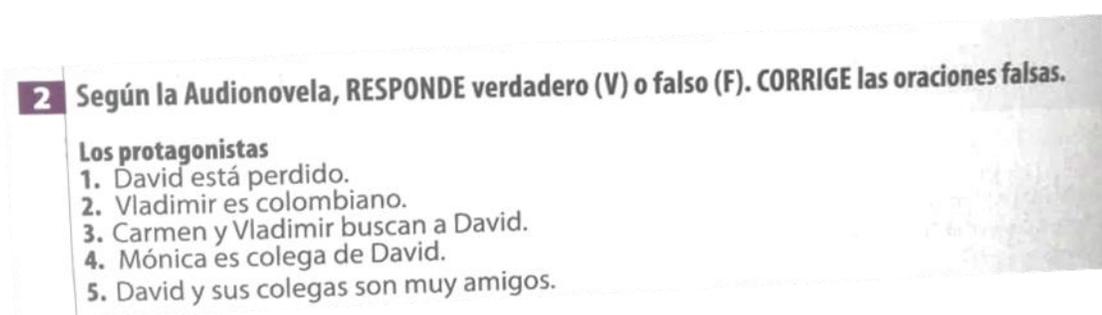


Figura 13. Actividad 2 del capítulo “Preparativos” (*Maravillas del español*. Nivel A2, pág. P4)

Respecto a la expresión oral, esta contó con un 6,1%. Una de las actividades de evaluación asociadas a esta destreza promueve la interacción entre aprendientes “*CUENTA con tus propias palabras la historia de Rafael. Imagina un final. TRABAJA con un compañero*” (capítulo 10, actividad 9, pág. 47), en este caso, la referencia a un hecho conocido (input del libro) permite establecer que los aprendientes pueden ayudarse mutuamente para lograr esa actividad. Las actividades restantes hacen referencia a la justificación que el estudiante brinda a su congénere (ver Figura 14 y Figura 15) lo cual permite fortalecer los aprendizajes desde la negociación de significados.

16 Esta es una encuesta para evaluar tu satisfacción en el trabajo. **LEE y RESPONDE SÍ o NO.** ¿Te sientes aburrido en tu trabajo? ¿Has pensado en cambiar de trabajo? Para averiguarlo, responde el siguiente cuestionario.

Encuesta de satisfacción en su trabajo

1. ¿Has notado que no eres muy productivo en tu trabajo?	sí	no
2. ¿Has buscado la compañía de colegas descontentos con el trabajo?	sí	no
3. ¿Has pensado que no te ves en el futuro en este trabajo?	sí	no
4. ¿Son más los aspectos negativos que los positivos en tu trabajo?	sí	no
5. ¿Tus propuestas para mejorar la calidad de la empresa no han sido tenidas en cuenta?	sí	no
6. ¿Has sentido que necesitas aprender más y tu trabajo no ofrece las posibilidades?	sí	no
7. ¿Has sentido que tu salario no es suficiente?	sí	no
8. ¿Has pensado que tu empresa ya no es tan buena como antes?	sí	no
9. ¿Ves que la empresa no ofrece posibilidades de promoción?	sí	no
10. ¿Al levantarte, en la mañana, has sentido deseos de no ir a trabajar?	sí	no
11. ¿Esperas con ansiedad la hora de salida?	sí	no
12. ¿Últimamente has sentido la empresa como algo propio?	sí	no

Si respondiste **SÍ** a siete o más de estas preguntas, no lo dudes, es hora de cambiar de trabajo.
2. COMPARA tus respuestas con las de un(a) compañero/a. **EXPLICA.**




Figura 14. Actividad 16.2 del capítulo 11 (*Maravillas del español*. Nivel A2, pág. 65)

Practiquemos

18 1. Después de **LEER** la hoja de vida de Margarita Gómez, **RESPONDE:**

1. ¿De dónde es Margarita?	5. ¿Qué idiomas ha estudiado?
2. ¿Qué ha estudiado?	6. ¿Dónde obtuvo su grado profesional?
3. ¿En qué ciudad vive actualmente?	7. ¿Cuándo empezó a trabajar?
4. ¿Cuántos empleos ha tenido?	8. ¿Cuál fue su primer trabajo? ¿Dónde?

2. **ESTUDIA** la hoja de vida de Margarita y **DISCUTE** los siguientes temas con tu grupo de la clase. ¿En tu país una hoja de vida es similar o diferente? **EXPLICA** las diferencias.

66 *Página sesenta y seis* *En busca de trabajo • Capítulo 11*

Figura 15. Actividad 18.2 del capítulo 11 (*Maravillas del español*. Nivel A2, pág. 66)

En cuanto a la expresión escrita esta estuvo marcada por la redacción de un producto desde el reporte del conocimiento declarativo (libro de actividades: capítulo 9, actividad C1, página 24, capítulo 11, actividad C1, página 40, capítulo 12, actividad C1, página 48) además de la corrección. Ahora bien, al estudiante se le evaluó su conocimiento sobre cultura general hispanoamericana señalada en cada unidad, similar al nivel A1, sin embargo, no es la única actividad que se identificó, en *otras* actividades asociadas a esta destreza, se presentó la de rellenar espacios en blanco (capítulo 7, actividad A1 y C1, pág. 8; capítulo 8, actividad A3, pág. 16) desde la ficha de autoevaluación del libro de actividades. Sobre la comprensión lectora, destreza más evaluada, el manual incluyó la selección múltiple, las actividades de verdadero/falso, de rellenar espacios y otros, todas relacionadas con la corrección de las respuestas que se dieron en el marco de una actividad de ejercitación.

Respecto a los **tipos de evaluación según el MCER**, la de aprovechamiento es la que aparece con mayor frecuencia, en tanto permite alcanzar los objetivos propuestos a lo largo de cada unidad; sin embargo, la de dominio casi no se evidencia, en tanto las actividades de evaluación no permiten establecer si se puede aplicar esa situación al mundo real. Respecto de los criterios de evaluación en un momento específico y de evaluación indirecta, como los contenidos se evalúan al final de su abordaje ambos *siempre* se presentan, en el caso de la evaluación analítica, también se evidencia *siempre* su presencia, en tanto, separa los contenidos para poderlos evaluar, inclinando la balanza hacia la estructura de la lengua.

Respecto a las **dimensiones de la evaluación auténtica**, del realismo se puede decir que solo *a veces* las actividades de evaluación guardan un alto grado de similitud con los principales problemas o situaciones que pueden tener lugar en la vida real y cotidiana del

aprendiente de lenguas, pero *casi nunca* favorece la construcción de discurso. En el caso de la relevancia, sí consiguen rentabilizar lo que el estudiante ha aprendido, pero esas actividades de evaluación para el aprendizaje no permiten hacer transferencias de los aprendizajes construidos a otros contextos.

Respecto a socialización, *a veces* promueve la interacción con otros compañeros de clase y *casi siempre* promueve la creación de la identidad como hablante de español. Sobre la coherencia es necesario decir que no se evalúan todas las competencias que se señalan en la programación, ni a lo largo del manual, no hay explicación de los criterios de corrección ni se permite identificar el progreso de los aprendizajes; ante este último, si bien la autoevaluación cuenta con un puntaje en cada unidad, queda en el aire cómo funciona, es decir se desconoce pues no está explícito cómo se puede determinar el valor de cada ejercicio, en tanto se desconoce el porcentaje de cada ítem, de hecho, no todas las unidades tienen el mismo puntaje, por ejemplo, desde la unidad siete a la diez es sobre 25, sin embargo, la unidad once es sobre 31 y la unidad doce es sobre 32.

Respecto a los **ámbitos de desarrollo de la evaluación** en cuanto al académico, se deja la responsabilidad al estudiante en tanto que, si es su deseo, este puede tener una idea de los aspectos en los que es fuerte o los que necesita reforzar de acuerdo con las respuestas a los ejercicios, por tanto, se presenta *a veces*. Sobre el ámbito personal, el manual *a veces* permite evaluar el grado de conciencia del estudiante, incluso, es gracias a este elemento que se pudo extraer del cúmulo de actividades de aprendizaje las que podían funcionar para la coevaluación, aunque es menester señalar que esa interacción no es recurrente en el manual.

En cuanto al ámbito social, también se reconoce que *a veces* se presenta, esto es así porque no hay suficientes actividades en cada unidad que permitan poner en juego, en una situación comunicativa, los aprendizajes que ha ejercitado el estudiante a lo largo de esta. Ahora bien, los contenidos de la audio-novela ofertan un uso concreto de la lengua y exaltan el comportamiento que se puede dar en determinada situación, sin embargo, ese input no se explota en función de las producciones del aprendiente que se evalúan.

Para cerrar, respecto a los **agentes involucrados en la evaluación**, la heteroevaluación no se logró identificar, aun cuando el libro plantea las respuestas de las actividades deja abierta la posibilidad a que esto sea utilizado por el docente o el aprendiente. En ese sentido, es preciso reconocer que las actividades en las cuales el manual desarrolla los contenidos a modo de ejercitación del aprendizaje no pueden ser concebidas como semejantes a la evaluación sin una indicación previa, por tanto, se decidió tomar solo aquellas que exigían del aprendiente un nivel de conciencia sobre su actuación, esto es que explícitamente indicara la corrección de la actuación de un momento anterior (actividad de ejercitación) o la interacción con otros o para otros y así mostrar una actividad realizada teniendo en cuenta criterios puntuales; desde esta perspectiva las actividades de evaluación que presenta el manual *casi siempre* propician procesos de auto y coevaluación. Agotados los criterios de la matriz de análisis se procede al último nivel analizado de esta serie de manuales.

7.3.3. Maravillas del español. Nivel B1

Los datos básicos de este manual se registran en la Tabla 15.

Tabla 15. Datos básicos del manual. *Maravillas del español*. Nivel B1

1.1 Título	<i>Maravillas del español</i> . Nivel B1
------------	--

1.2. Institución	Universidad EAFIT de Colombia y Universidad de Bergen (Noruega)		
1.3. Año de publicación	2013	1.4. Número de unidades en el manual	6
1.5. Número de páginas por unidad	14 – 22 Aprox.	1.6. Original	X Adaptado —

Este manual incluye los elementos que se han señalado antes sobre el texto guía y el de actividades; en este caso el capítulo *Preparativos* contempla un resumen desde el capítulo siete hasta el doce. Los capítulos que este manual desarrolla además del anterior son: *Vida sana, Medicina y Salud, Artes, letras y medios: cultura de Hispanoamérica, Maravillas culturales, Maravillas tecnológicas y Mundo virtual*. Similar a los anteriores niveles, este manual no tiene un apartado de evaluación, por tanto, se toma la información de las actividades que pueden implicar la participación de algún agente de la evaluación además de la ficha de autoevaluación que contiene el libro de actividades, en ese sentido, se revisa cada actividad que presenta el texto guía y el libro de actividades.

Al respecto de la **presentación de la evaluación del aprendizaje en el manual** las instrucciones y la contextualización que se presentan en él sí permiten guiar al aprendiente a una correcta realización de los ejercicios de manera autónoma, así como evaluar los contenidos abordados a lo largo de todo el manual; sin embargo, de este último es necesario señalar que solo ocurre desde la autoevaluación.

En el caso de las **estrategias para la promoción del aprendizaje** que utiliza este nivel se puede afirmar que hay una inclinación marcada por la evaluación del conocimiento declarativo, desde el capítulo 15, la actividad 12 permite dar un ejemplo: “*Explica a qué uso del condicional simple corresponde cada respuesta del ejercicio anterior*” (pág. 33), en tanto

conecta las actividades anteriores y pide explicación sobre esa actuación; otra estrategia que se destaca es el proceso de la automatización, dado que las actividades que presenta la ficha de autoevaluación están enmarcadas en confirmar lo que sabe realizar de acuerdo con los objetivos de cada unidad. Para evidenciar lo anterior en la Figura 16 se presentan los contenidos del capítulo 13 y en la Figura 17 su ficha de autoevaluación.

Capítulo 13		Vida sana	
2 Viajeros: ¿Qué se hizo el mapa?			
		Competencias comunicativas	Competencias léxicas y gramaticales
3	Vida sana	• Hablar sobre los hábitos de una vida saludable	• Vocabulario sobre salud y bienestar
4	Que tengas un buen día	• Expresar deseos	• El presente de subjuntivo: verbos regulares
6	Nos alegras que digas eso	• Expresar sentimientos y emociones	• El presente de subjuntivo: verbos con cambios vocálicos (I)
8	Me molesta que fumes	• Expresar preferencias y opiniones	• El presente de subjuntivo: verbos con cambios vocálicos (II)
10	No creo que sea posible	• Expresar dudas y probabilidad	• El presente de subjuntivo: verbos irregulares
Competencias interculturales de comprensión y expresión			
12	AudioNovela	• Episodio 13: Peligro inesperado	• Chequeo y comprensión
13	Pronunciemos	• Diptongos y hiatos	• Practicar la pronunciación de vocales seguidas
14	Cultura viva	• Gastronomía peruana	• Platos nacionales del Perú
14	Maravillas del mundo hispano	• Maravillas del Perú	• Las Líneas de Nazca y otros destinos turísticos del Perú

Figura 16. Contenidos del capítulo 13 (*Maravillas del español. Nivel B1, pág. C1*)

Ahora sé...

Autoevaluación capítulo 13

...usar el idioma para:

Expresar deseos y emociones

1. COMPLETA con la forma del presente subjuntivo.
1. Ojalá que ella _____ (comenzar) el tratamiento ahora.
2. Queremos que ustedes _____ (hacer) los ejercicios con regularidad.
3. Esperan que yo _____ (tener) los exámenes listos para la cita médica.
4. Me entristece que mis amigos no _____ (ir) a vacaciones conmigo.
5. Me disgusta que mi amiga no se _____ (tomar) las medicinas
6. Qué bueno que _____ (tú - poder) confiar en mí.

Expresar dudas

2. ELIGE la opción correcta.
1. Dudo que Juan _____ la verdad.
a. sea b. haya c. sepa
2. Puede que nosotros _____ esta tarde a la clínica.
a. estemos b. vayamos c. hayamos
3. Es probable que ellos _____ la respuesta hoy.
a. den b. sean c. vayan

Expresar preferencias y opiniones

3. CAMBIA y COMPLETA las oraciones. USA el subjuntivo presente.

Ejemplo: Es mejor decir la verdad. (nosotros)

Es mejor que digamos la verdad.

1. Es preferible buscar a la enfermera. (tú)
_____.
2. Es necesario estar en forma. (nosotros)
_____.
3. Es bueno hacer las pruebas. (Andrea)
_____.
4. Es importante volver a las competencias. (Él)
_____.

Expresar dudas y probabilidad

4. ELIGE la opción correcta.
1. Dudo que _____ hoy.
a. viene b. venga c. venía
2. Es posible que _____ uno en mi mesa.
a. tengo b. tuve c. tenga
3. Es incierto que _____ de precio
a. sube b. subiendo c. suba
4. No creo que _____ volver.
a. pueda b. podía c. puedo

Sobre el idioma:

1. Debes mejorar tus hábitos alimenticios.
a. riesgos b. costumbres c. comidas
2. Creo que debes adelgazar.
a. comer bien b. consumir calorías
c. perder peso
3. Vas a enfermarte de los pulmones. Debes dejar de fumar.
a. No volver a b. reducir c. intentar
4. Muchas personas recaen en el vicio del cigarrillo.
a. abandonan b. siguen c. vuelven
5. La buena alimentación, el sueño, el ejercicio y una actitud positiva pueden prevenir muchas enfermedades.
a. disminuir b. controlar c. evitar

Sobre Hispanoamérica:

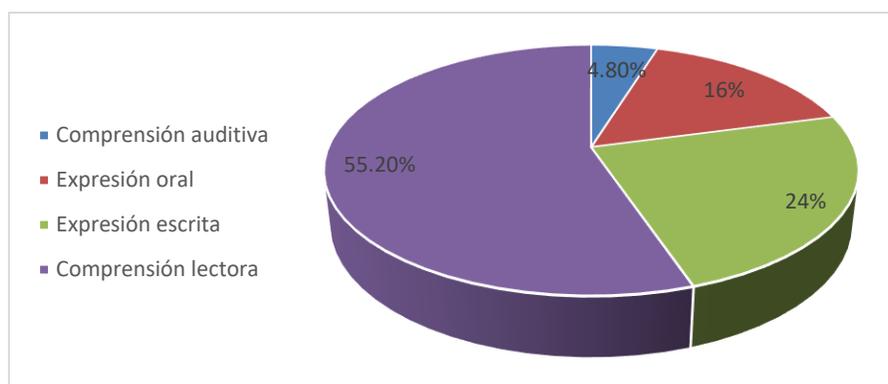
6. ELIGE la opción correcta.
1. Es la capital de Perú:
a. Lima b. Jumana c. Arequipa
2. Uno de los patrimonios culturales de la UNESCO que se puede encontrar en Perú es:
a. Pachamanca b. Arequipa c. Líneas de Nazca
3. Se conoce como "la ciudad blanca":
a. Lima b. Arequipa c. Nazca

Puntaje: /25

Figura 17. Autoevaluación del capítulo 13 (*Maravillas del español. Nivel B1, pág. 12*)

Ahora bien, al comparar la información del contenido de la unidad y de su autoevaluación se reconoce que sí coinciden las funciones comunicativas que se evalúan en relación con contenidos formales de la lengua que se pretenden abordar. Respecto a las demás estrategias no se presenta evidencia de ellas. Lo que viene a continuación es la distribución de

las **actividades para la evaluación de las destrezas comunicativas** (ver Gráfica 8.) para lo cual se reconoce una marcada inclinación por la evaluación de la comprensión lectora.



Gráfica 8. Evaluación de las destrezas comunicativas. *Maravillas del español*. Nivel B1.

Como se refleja en la anterior gráfica, la comprensión auditiva, es la destreza que menos se evalúa, cuenta con un 4,8% del total de las actividades de evaluación registradas, la primera de ellas aborda la corrección de una actividad de la audio-novela (actividad 3, pág. 4) de la unidad *Preparativos*, y es de verdadero – falso; la segunda, propone confirmar la cantidad de sílabas que se escuchan de un audio, se elige la anterior porque en este caso se hace explícito que el estudiante verifique que su respuesta es adecuada (actividad 3 del capítulo 13, pág. 13); y la tercera actividad de evaluación que se referencia alude al reporte al grupo, el estudiante tiene que escuchar una grabación y de acuerdo con lo que se presenta en ella debe definir las recomendaciones que se sugieren (actividad 14 del capítulo 14, pág. 21).

En el caso de la evaluación de la expresión oral, las actividades que permitieron evidenciar ese 16% exaltan principalmente la interacción entre aprendientes, por ejemplo, la actividad 16 del capítulo 13 (ver Figura 18) plantea “usar” las expresiones que se han abordado previamente, en este caso en el momento de la interacción la retroalimentación que

se puede realizar estará enfocada justamente a emplear de manera adecuada esas expresiones en el discurso.

16 ¿Has tenido malos hábitos y ya los has superado? HAZ una lista de ellos y CUÉNTALE a tu compañero. ESCUCHA los suyos y USA expresiones como “Me alegro de que...”, “Qué bueno que / qué chévere que...”, etc.”

Modelo: A: Dejé de comer salado.
B: ¡Qué bueno que comas con poca sal! El exceso de sal es muy malo para la salud.

Malos hábitos pasados y superados	Expresiones de un compañero
_____	_____
_____	_____
_____	_____



Figura 18. Actividad 16 del capítulo 13 (*Maravillas del español*. Nivel B1, pág. 7)

Sin embargo, también se mantienen la exposición de un tema, esto es el reporte al grupo de lo que se ha investigado o realizado en un ejercicio anterior, y el diálogo guiado, el cual se puede ejemplificar en la Figura 19, la cual comparte con la Figura anterior, el enunciado que guía al aprendiente en su actuación, en tanto, también le propone “usar” la estructura que se ha estudiado; si bien el estudiante sigue siendo libre en su producción, puede enfocarse en un elemento que en potencia será el que se pueda evaluar.

16 ENTREVISTA a un compañero. USA las siguientes preguntas.

Modelo: ¿Has escuchado a Atahualpa Yupanqui? No creo que lo haya escuchado. / Sí, lo he escuchado, es un cantante del folclor argentino...

1. ¿Conoces a Alberto Plaza? Es un cantante chileno.	3. ¿Has escuchado sobre los Rapa Nui?
2. ¿Has escuchado una cueca? Es folclor chileno.	4. ¿Has leído algún libro de Isabel Allende?

Expresar certeza o duda frente a hechos pasados *Página cuarenta y nueve* **49**

Figura 19. Actividad 16 del capítulo 16 (*Maravillas del español*. Nivel B1, pág. 49)

Para la evaluación de la expresión escrita, un buen porcentaje (22,58%) se atribuye a la redacción de un producto y muchas de las actividades son extraídas de las fichas de

autoevaluación. La otra actividad que se evidencia es la interacción entre compañeros (1,6%) y particularmente también comparte el anterior ítem. La Figura 20 da cuenta de cómo los aprendientes pueden reforzar sus conocimientos y fortalecer sus habilidades en el momento de una actuación lingüística desde el tema de la salud.

7 ESCRIBE con tu compañero un diálogo entre paciente y médico. El paciente llega al consultorio muy enfermo. INCLUYE saludo y despedida.

Doctor: _____ Paciente: _____
 Doctor: Dígame qué siente. Paciente: _____
 Doctor: _____
 Paciente: _____
 Doctor: Le recomiendo que _____ y es necesario que _____
 Paciente: Bueno doctor, _____
 Doctor: _____

Figura 20. Actividad 7 del capítulo 14 (*Maravillas del español*. Nivel B1, pág. 19)

En el caso de la evaluación de la comprensión lectora, la gran mayoría de actividades de evaluación provienen de la ficha de autoevaluación de la que se destacan dos actividades, estas son la selección múltiple y los ejercicios de rellenar espacios en blanco; sin embargo, también se evidencia la interacción entre compañeros y otros, las cuales son actividades no contempladas para esta destreza, por ejemplo en la actividad 22 del capítulo 17 (ver Figura 21) se solicita identificar la información incorrecta que no corresponde con el input ofrecido.

22 CORRIGE la siguiente información, usando la lectura anterior como referencia:
 Meucci inventó un aparato que transmitía la imagen.
 ...No es cierto que Meucci haya inventado un aparato que transmitiera la imagen.

1. Alexander Graham Bell inventó y perfeccionó un teléfono que no pudo patentar.
2. John Logie Baird creó un televisor que funcionaba electrónicamente.
3. El "teletrófono" era un aparato que operaba con ondas de radio.
4. Marconi inventó un aparato que transmitía la voz.

Figura 21. Actividad 22 del capítulo 17 (*Maravillas del español*. Nivel B1, pág. 67)

Desde esa perspectiva, es el estudiante el que valora que la actividad propuesta sea acorde a la lectura referenciada, de esa manera el aprendiente puede reconocer desde otro

punto de vista cómo está su comprensión lectora pues tiene que identificar cuál es la información verídica y cuál no.

Ahora bien, respecto de los **tipos de evaluación según el MCER** que se pudieron identificar, las actividades analizadas permiten dar cuenta de la evaluación del aprovechamiento, en un momento específico, indirecta y global, esto parece ser una característica de la serie en tanto se ha identificado lo mismo en los anteriores manuales. En el caso de las **dimensiones de la evaluación auténtica**, a saber, el realismo, la relevancia y la socialización, se reconoce respecto a la primera que *a veces* se logran enlazar los contenidos de uso familiar y cotidiano con los contenidos que aborda el manual, por tanto, se puede señalar que busca el aprendizaje significativo al incluir aspectos usuales de la vida diaria; de la segunda, que *casi siempre* logra rentabilizar los aprendizajes así como hacer transferencias a otros contextos; y de la tercera, que *a veces* permite la interacción y el fortalecimiento de la identidad como hablante de español, en particular desde los ejercicios de cultura general de Hispanoamérica y con las celebridades que caracterizan el español.

En lo que respecta a la coherencia, enmarcada como evaluación intensiva se pudo evidenciar que es una característica que el manual *nunca* presente criterios de corrección y de verificación del progreso, aunque *siempre* valoran las competencias de la programación y de cada unidad.

Por otro lado, en el caso de los **ámbitos de desarrollo de la evaluación**, para lo académico, personal y social, se encuentra que *casi siempre* se presentan, en tanto en este nivel se potencia la autonomía, pues la comprensión metalingüística se asocia a detectar los puntos fuertes y débiles, como es el caso de las interacciones que piden el uso de una

estructura abordada en los contenidos del manual, además se logra establecer la justificación de lo que realiza, esto es el grado de conciencia, y también potencian una actuación segura.

Así las cosas, respecto de los **agentes involucrados en la evaluación**, las actividades que propician la coevaluación y la heteroevaluación se presentan *a veces*, si bien, por un lado, fueron la fuente para encontrar las actividades asociadas a la evaluación, por el otro, el manual deja implícita la necesidad de interactuar con el docente porque ciertos vacíos no se pueden llenar solo con inferencias de acuerdo con el contenido. En el caso de la autoevaluación, esta se presenta *casi siempre*, la guía en la ficha de autoevaluación sigue siendo un elemento para destacar. En ese sentido, el hecho de tener las respuestas de los ejercicios puede implicar que el manual siempre está evaluando los aprendizajes, sin embargo, no podemos asumir que no se requiere de instrucciones que detallen ese proceso, por ejemplo, las actividades asociadas a la corrección exigen que el estudiante revise su actuación y en tal caso la respuesta adecuada para saber si logró el objetivo o no, desde luego, no todas las actividades señalan ese paso. De esta manera se da cierre al apartado de *Maravillas del español* y se procede al análisis de la serie *Enlace*.

7.4. Enlace

A continuación, se presentan los resultados de la matriz de análisis para cada uno de los libros de esta serie de manuales, cabe resaltar que la organización de las unidades presenta los objetivos comunicativos antes de presentar sus contenidos, también desarrollan un elemento ortográfico y uno cultural, además de la gramática y el léxico necesarios para cumplir los objetivos; desde esta perspectiva el estudiante sabe desde el inicio qué es lo que se espera de su desempeño.

7.4.1. Enlace. Nivel básico.

Para revisar los datos básicos del manual, ver Tabla 16.

Tabla 16. Datos básicos del manual *Enlace* 1. Nivel básico.

1.1 Título	Curso de español para extranjeros. <i>Enlace</i> 1. Nivel básico.				
1.2. Institución	Universidad Externado de Colombia				
1.3. Año de publicación	2013	1.4. Número de unidades en el manual	14		
1.5. Número de páginas por unidad	14 – 22 Aprox.	1.6. Original	X	Adaptado	—

Las unidades de este manual son: *La clase, ¿Quién es usted?, Y tú, ¿qué haces?, ¡Somos un montón!, ¿Cómo somos?, Las tres comidas, Necesito apartamento, ¿Cómo estás?, Al que madruga Dios le ayuda, Algunos metros más cerca de las estrellas, Entre gustos, no hay disgustos, ¿Aló?, Mis planes y ¿Qué pasó...?*

De la **presentación de la evaluación del aprendizaje del manual** se puede afirmar que, sí evalúan de manera contextualizada los contenidos abordados y gracias a las instrucciones se pudo establecer que sí se permitía la evaluación de manera autónoma. Aun cuando no hay un apartado de evaluación, ni ficha de autoevaluación el manual propone las respuestas a las actividades y las transcripciones de los audios, lo cual dota de herramientas al estudiante para comprobar su actuación.

Al respecto de las **estrategias para la promoción del aprendizaje** se reconoce que el conocimiento declarativo no está tan marcado como el procedimental, y de hecho se destaca el proceso de la declarativización desde tres actividades, en la primera (ver Figura 22), a partir del tema que se desarrolla (género de los sustantivos), lo cual permite la exteriorización de la regla, así como en la segunda (ver Figura 23), en la cual la información del ejemplo sirve para

apoyar la respuesta del aprendiente, sin dejar de lado que es un tema que se ha abordado en la unidad desde los ejercicios previos. De la tercera (ver Figura 24), se puede observar la explicitación de la regla que se venía ejercitando en actividades previas; que el estudiante sea capaz de responder adecuadamente al ejercicio planteado permite que ese saber hacer que ha estado practicando se pueda asociar a un saber, necesario en este caso en el uso del verbo ser y del verbo estar.



Figura 22. Actividad 1.3. de la unidad 3 (*Enlace 1. Nivel básico, pág. 45*)

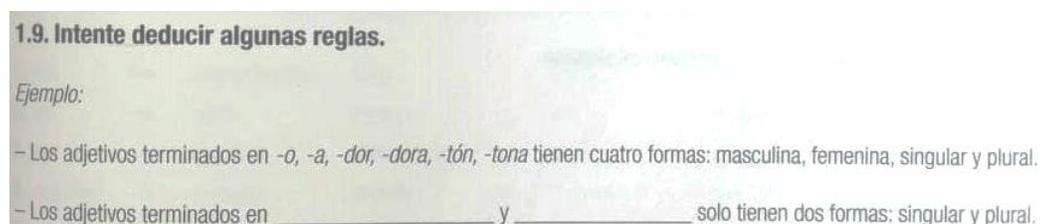


Figura 23. Actividad 1.9 de la unidad 5 (*Enlace 1. Nivel básico, pág. 81*)

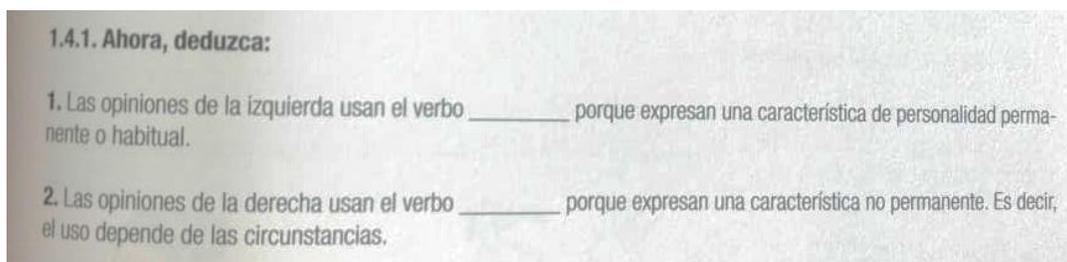
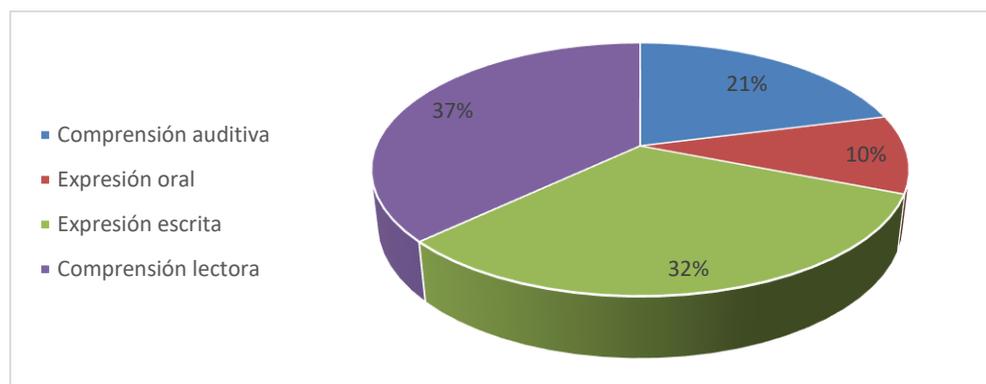


Figura 24. Actividad 1.4.1. de la unidad 8 (*Enlace 1. Nivel básico, pág. 127*)

Por otro lado, sobre las **actividades de evaluación de las destrezas comunicativas**, la Gráfica 9. permite identificar la distribución porcentual



Gráfica 9. Evaluación de las destrezas comunicativas. *Enlace 1. A1-A2*

En ese sentido, al referirnos a las actividades asociadas a la evaluación de la comprensión auditiva se pueden identificar la corrección y el vínculo con otras destrezas. Para ejemplificar lo primero se presentan tres actividades: la actividad 2.3. de la unidad 8 (ver Figura 25), la actividad 3.1. de la unidad 11 (ver Figura 26) y la 5.2. de la unidad 11 (ver Figura 27), las cuales permiten establecer, cómo el estudiante puede comprobar que su ejercicio de comprensión es adecuado, de tal manera desde su autonomía identifique qué puede mejorar o evidencie un punto fuerte en su aprendizaje.

2.3. Relacione la información del doctor con la del paciente. Después, escuche y verifique la información.

Doctor	Paciente
1. ¿Le duele aquí?	a. Sí, tengo mucho dolor de oído.
2. ¿Qué le pasa?	b. Gracias, doctor, tengo fiebre y me duele el estómago.
3. ¿En qué puedo ayudarlo?	c. No, más abajo.
4. ¿Cuál es el motivo de su consulta?	d. Me duele la cabeza desde hace tres días.
5. Tiene otitis.	e. El niño está sin ánimo y no come.
6. ¿Qué le pasa al niño?	f. Estoy resfriado.
7. ¿Qué siente?	g. Estoy enfermo desde ayer.

Figura 25. Actividad 2.3. de la unidad 8 (*Enlace 1. Nivel básico, pág. 131*)

3.1. Relacione la columna A que expresa gusto con la B que expresa deseo. Escuche y verifique sus respuestas.

A	B
1. Me gustan los libros de Carl Sagan.	() Me gustaría ver la última película de Almodovar.
2. Me gustan los deportes extremos.	() Le gustaría levantarse temprano todas las mañanas.
3. A Juan le gusta viajar.	() Le gustaría estudiar ingeniería de sistemas.
4. Me gusta el cine.	() Pero no me gustaría practicar el paracaidismo.
5. A ella le gusta la música clásica.	() Les encantaría tener una excelente biblioteca en la casa.
6. A Rosa le gustan los computadores.	() Le encantaría tener toda la colección de Mozart, Bach y Vivaldi.
7. A mis hijas les encanta leer.	(1) Me encantaría leer todos sus libros, pero ahora no tengo tiempo.
8. A María le gusta trotar.	() Le encantaría recorrer toda Sudamérica.

Figura 26. Actividad 3.1. de la unidad 11 (*Enlace 1. Nivel básico, pág. 188*)

5.2. Escriba las palabras donde corresponda según el sonido. Escuche y verifique.

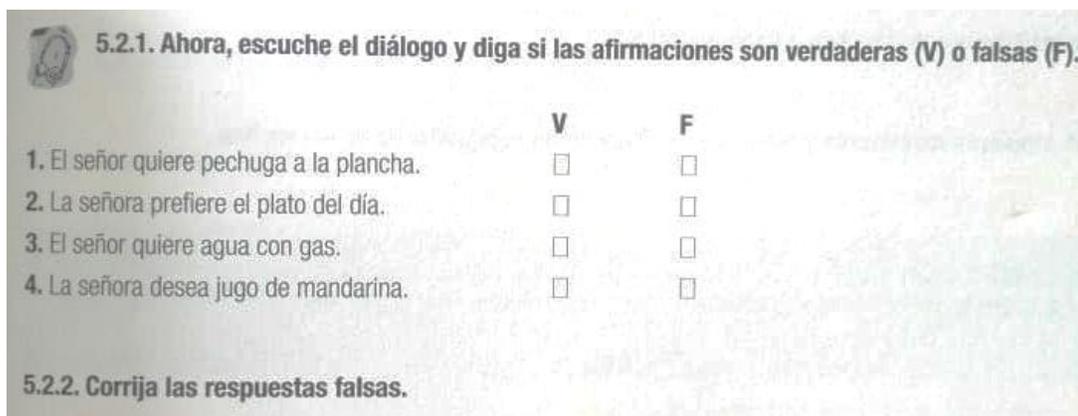
anaquel	cómoda	cuadro
escalera	frigorífico	loza
maceta	máquina	pocillo
tazón	zueco	

/s/	/k/

Figura 27. Actividad 5.2. de la unidad 11 (*Enlace 1. Nivel básico, pág. 191*)

Ahora bien, la actividad que evidencia el punto dos, del uso de otras destrezas además de la comprensión auditiva, es la actividad 5.2.2. de la unidad 6 (ver Figura 28), la cual promueve el vínculo con la comprensión lectora y la producción escrita. Se consideró de esta manera, en tanto el input es auditivo, aun cuando el ejercicio de falso y verdadero relaciona contenidos de la comprensión lectora, lo que permite su corrección está representado en el

audio, por tanto, el ejercicio de corrección de respuestas falsas que corresponde a la escritura tampoco se puede desligar de la audición del diálogo en mención.



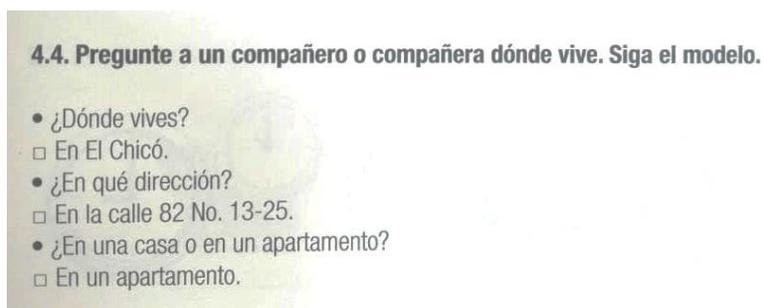
5.2.1. Ahora, escuche el diálogo y diga si las afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

	V	F
1. El señor quiere pechuga a la plancha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La señora prefiere el plato del día.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. El señor quiere agua con gas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La señora desea jugo de mandarina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.2.2. Corrija las respuestas falsas.

Figura 28. Actividad 5.2.2. de la unidad 6 (*Enlace 1*. Nivel básico, pág. 101)

Para la evaluación de la expresión oral, la actividad 4.4. de la unidad 3 (ver Figura 29), que corresponde a una guía de conversación entre aprendientes y la actividad 1.6.1. de la unidad 9 (ver Figura 30), que se enfoca en reportar a la clase según una lectura, se consideraron apropiadas, en tanto, permiten la interacción y el uso de otra destreza, la comprensión lectora como primer paso, pero lo que se establece como núcleo de la evaluación es la oralidad, así las cosas, se puede comprobar que el manual enlaza los contenidos para ofertar producciones contextualizadas según sus objetivos.



4.4. Pregunte a un compañero o compañera dónde vive. Siga el modelo.

- ¿Dónde vives?
- En El Chicó.
- ¿En qué dirección?
- En la calle 82 No. 13-25.
- ¿En una casa o en un apartamento?
- En un apartamento.

Figura 29. Actividad 4.4. de la unidad 3 (*Enlace 1*. Nivel básico, pág. 53)

1.6. Juan y Pedro son unos mellizos músicos, miembros de una banda de rock. Ellos realizan juntos muchas actividades. Organice su agenda para el 3 de marzo, día del concierto.

Agenda - Miércoles 3 de marzo

1. Vestirse para el concierto.	6. Firmar autógrafos.
2. Dar entrevistas.	7. Irse para la sala de ensayos.
3. Departir con los asistentes.	8. Llegar al lugar del concierto.
4. Despedirse de sus admiradores.	9. Probar el sonido.
5. Ensayar una canción.	10. Volver a la casa.

primero	segundo	tercero	cuarto	quinto	sexto	séptimo	octavo	noveno	décimo
7									

1.6.1. Ahora, cuente a la clase cuál es la rutina de los mellizos en un día de concierto.

Ellos se van para la sala de ensayos,...

Figura 30. Actividad 1.6.1. de la unidad 9 (*Enlace 1. Nivel básico, pág. 145*)

En el caso de la evaluación de la expresión escrita, las actividades que permitieron identificarlas son la 2.3. de la unidad 4 (ver Figura 31) y la 4.3.1 de la unidad 6 (ver Figura 32), en ambos casos se mantiene la interacción entre aprendientes y la integración de los contenidos que ha permitido la unidad hasta ese punto.

2.3. Trabaje con un compañero o una compañera. Establezca quién es el dueño de las prendas de vestir, como en el ejemplo. Utilice la información del recuadro.

Lucas	Natalia	el profesor de español	el vecino	el niño
el vestido	los tenis	la corbata	los zapatos	los sacos

Ejemplo:

- ¿De quién es el vestido?
- Es de Natalia.

Figura 31. Actividad 2.3. de la unidad 4 (*Enlace 1. Nivel básico, pág. 68*)

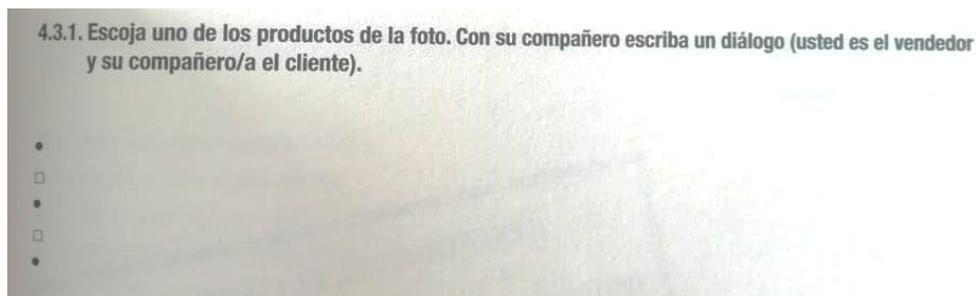


Figura 32. Actividad 4.3.1 de la unidad 6 (*Enlace 1. Nivel básico, pág. 69*)

Como se ha podido evidenciar, la instrucción permite establecer si la actividad de aprendizaje puede funcionar como evaluadora o no. Además de permitir la actuación de un agente de la evaluación, también tiene que estar relacionada con los contenidos que oferta la programación. En cuanto a las actividades que representan la evaluación de la comprensión lectora aluden en especial a esa última característica, esto se determina porque las actividades 1.3. de la unidad 4 (ver Figura 33) y la 1.4. de la unidad 5 (ver Figura 34), toman ese elemento y le agregan la corrección para poder determinar el grado de aprendizaje que ha desarrollado el aprendiente. Ambos ejemplos permiten establecer que la forma de abordar la evaluación es desde un proceso autónomo. Se verifica si su realización es adecuada teniendo en cuenta el contenido, o haciendo la revisión de las respuestas de los ejercicios; sin embargo, es el manual el que hace explícito que el aprendiente puede validar si su actuación corresponde con lo establecido.

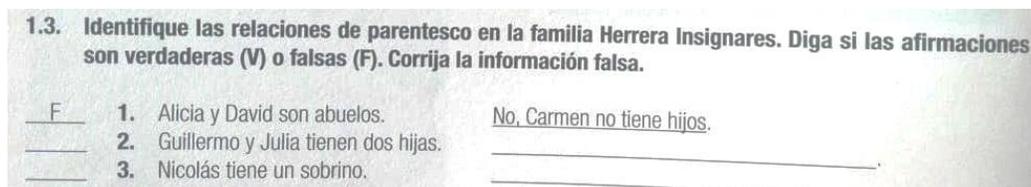


Figura 33. Actividad 1.3. de la unidad 4 (*Enlace 1. Nivel básico, pág. 62*)

1.4. En las siguientes descripciones de algunos famosos hay errores. Corríjalos.

Antonio Banderas <i>es gordo y tiene el pelo canoso. Lleva barba y gafas.</i>		Tiger Woods <i>es bajito, delgado, rubio y viejo. Tiene pecas y lleva el pelo largo y liso.</i>	
Britney Spears <i>es morena, de cabello negro y crespo. Ella es antipática y atrevida.</i>		Juanes <i>es calvo, atractivo y tiene un tatuaje.</i>	

Figura 34. Actividad la 1.4. de la unidad 5 (*Enlace 1. Nivel básico, pág. 78*)

Ahora bien, estas no son las únicas actividades asociadas a la evaluación de la comprensión lectora, las que se presentan a continuación incluyen la expresión escrita (ver Figuras 35, 36 y 37). En cada una de ellas se contempla elegir la información falsa del ejercicio anterior que corresponde a la comprensión lectora, y realizar una producción con esos contenidos que sea fiel al texto base, esto puede posibilitar un ejercicio de autoevaluación en tanto la actividad queda realizada de manera adecuada siempre y cuando la elección de falso verdadero lo esté, de lo contrario, el primer paso será corregir ese ejercicio para lo cual el aprendiente se puede apoyar de las respuestas a los ejercicios. Esto le sirve para identificar fortalezas y oportunidades de mejora.

2.6.1. De acuerdo con el texto anterior, diga si la siguiente información es falsa (F) o verdadera (V).

1. El cuerpo está dividido en tres partes principales: cabeza, tronco y pies.
2. Tenemos más de 200 músculos y 650 huesos.
3. El cuerpo humano está compuesto por siete sistemas.
4. Los riñones forman parte del sistema circulatorio.
5. El motor del cuerpo es el corazón.

2.6.2. Corrija la información falsa.

Figura 35. Actividad 2.6.2 de la unidad 8 (*Enlace 1. Nivel básico, pág. 133*)

1.1.1. De acuerdo con el texto, diga si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

	V	F
1. José se despierta a las 8:00 de la mañana.	[]	[]
2. Apenas se despierta, se levanta.	[]	[]
3. José se ducha muy rápidamente.	[]	[]
4. José solo se afeita los fines de semana.	[]	[]
5. José no trabaja.	[]	[]
6. José no se despide de su familia.	[]	[]
7. José toma un suculento desayuno.	[]	[]

1.1.2. Corrija las afirmaciones falsas.

Figura 36. Actividad 1.1.2. de la unidad 9 (*Enlace 1*. Nivel básico, pág. 142)

166 | Unidad 10 • Enlace 1

3.4.1. Conteste las siguientes preguntas. Escriba falso (F) o verdadero (V) y corrija las oraciones falsas.

- _____ Bogotá tiene tres nombres.
- _____ Bogotá tiene más de 300 años.
- _____ El cerro de Monserrate está ubicado en un brazo de la cordillera de los Andes.
- _____ Bogotá tiene una población de entre 6 y 7 millones de habitantes.
- _____ La Alcaldía está al Oriente del monumento al Libertador.
- _____ La Casa de Nariño está detrás del Capitolio Nacional.

Figura 37. Actividad 3.4.1. de la unidad 10 (*Enlace 1*. Nivel básico, pág. 166)

A partir de lo anterior, los **tipos de evaluación según el MCER** que se pueden establecer son de aprovechamiento y de dominio, ya que es posible alcanzar los objetivos propuestos, y aplicarlos al mundo real, por tanto, *casi siempre* se presentan: por ejemplo, en la actividad 3.9 de la unidad 10 “Invite a un compañero a su casa. Dele las instrucciones para llegar desde la universidad o desde la casa de él” (pág. 169) permite evidenciarlas, en tanto que llegar al destino se puede considerar en potencia como una actividad de evaluación, es

decir, que se permita cumplir a cabalidad con el ejercicio, permite valorar si se cumplió o no el objetivo de la actividad, por tanto, representa la aplicación de los contenidos a la vida real.

Respecto a la evaluación continua, directa y global, cada actividad planteada aquí vincula gran parte de los contenidos de la unidad a la que corresponde, esto se ha mencionado en todos los ejemplos hasta aquí, por lo cual también se señala que *casi siempre* se presentan. Sobre las **dimensiones de la evaluación auténtica**, se ha podido comprobar la presencia de los criterios de realismo, relevancia y socialización, sin embargo, de los cuatro criterios que corresponde a la coherencia, *nunca* se presentó la explicitación de los criterios de corrección.

Al respecto de los **ámbitos de desarrollo de la evaluación** los criterios presentados también se pueden evidenciar, es decir, el académico, personal y social, ya que cada actividad permite definir los puntos fuertes o débiles, el grado de conciencia y la oportunidad de una actuación segura. Para cerrar, en relación con los **agentes involucrados en la evaluación** *casi siempre* se presentan la coevaluación y la autoevaluación; sobre la heteroevaluación, se considera que se presenta *a veces* en especial porque al no haber apartado de evaluación, le corresponde al docente orientar la evaluación de los contenidos de cada unidad, ya que no en todas se pudo extraer información asociada a la evaluación.

7.4.2. Enlace. Nivel intermedio.

La Tabla 17, que se presenta a continuación, reporta los datos básicos de este manual.

Tabla 17. Datos básicos del manual. *Enlace 2. Nivel intermedio.*

1.1 Título	Curso de español para extranjeros. <i>Enlace 2. Nivel intermedio.</i>		
1.2. Institución	Universidad Externado de Colombia		
1.3. Año de publicación	2013	1.4. Número de unidades en el manual	12

1.5. Número de páginas por unidad	14 – 22 Aprox.	1.6. Original	X	Adaptado	—
-----------------------------------	-------------------	---------------	---	----------	---

Las 12 unidades de este manual son *¿En qué se fueron?, De vacaciones y fiestas, ¿Qué has hecho?, De las fábulas a las leyendas urbanas, Recordemos el pasado, Ten el valor de equivocarte, Una vida saludable, Polvo de estrellas, ¿Qué habrá pasado?, Me encantaría trabajar ahí, ¿Qué dice?* y *Ojalá que te vaya bien*. Al igual que el nivel, de acuerdo con la **presentación de la evaluación del aprendizaje en el manual**, no hay ficha de autoevaluación, ni apartado de evaluación, sin embargo, sí presenta las respuestas de los ejercicios y de acuerdo con las actividades que se consideraron para el análisis de su tratamiento⁴, se puede establecer que este manual evalúa de manera contextualizada los contenidos que presenta, así como sus instrucciones permiten la actuación autónoma del estudiante.

Ahora bien, se pudieron identificar varias actividades de interacción en las cuales se potencia el uso de la lengua desde los temas de la unidad, lo que incluye, al menos implícitamente, el uso de las reglas gramaticales que se abordan en ellas, de hecho, al menos tres actividades por unidad permiten comprobar esto; sin embargo, aquellas actividades no fueron tomadas como actividades de evaluación para el aprendizaje porque en su mayoría se enfocan en ejercitar los contenidos que presentan, por ejemplo: “*Cuéntale a la clase qué medios de transporte masivo existen en su ciudad/ país de origen y cómo son (modernos, antiguos, lentos, rápidos caro, baratos...)* ¿Qué otros medios se usan? ¿Cuál prefiere?” (actividad 1.5 de la unidad 1, pág. 18); “*¿Recuerda alguna anécdota, como la de Isabela, en el*

⁴ Solo se pudieron establecer actividades de evaluación del aprendizaje en algunas unidades del libro.

aeropuerto? ¿Qué pasó? Escríbala y compártala con la clase.” (actividad 2.3. de la unidad 1, pág. 19). Si bien, estas pueden ser potencialmente actividades heteroevaluativas, son necesarios varios elementos adicionales, elementos que indispensablemente el docente tiene que decidir, por cuanto escapan a los alcances de este análisis.

Por otro lado, en el caso de las **estrategias para la promoción del aprendizaje** que se identificaron en las actividades de evaluación, se evidenció que en general las actividades del manual se destacan por el conocimiento procedimental, y por la automatización, sin embargo, el conocimiento declarativo y el proceso de la declarativización también se presentaron, la actividad 2.3. de la unidad 2 (ver Figura 38), permite ejemplificar el primer caso y el segundo, se puede ver en la 2.5. de la misma unidad (ver Figura 39). En ambas se hace explícito el abordaje de la regla, por tanto, luego de hacer la ejercitación del saber hacer se puede deducir la regla que cobija esa actuación.

2.3. Complete las reglas de uso del verbo *saber*.

1. *Saber* se utiliza para hablar de _____ aprendidas, como *conducir*, *hablar una lengua*, *jugar golf*, etc.

2. *Saber* también significa tener _____ o conocimiento de alguien o algo.

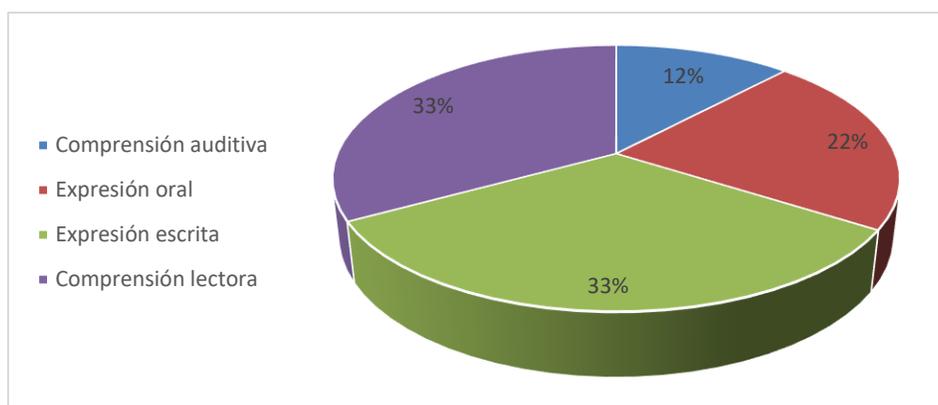
Figura 38. Actividad 2.3. de la unidad 2 (*Enlace 2*. Nivel intermedio, pág. 42)

2.5. De acuerdo con el texto, deduzca la regla de uso del verbo *conocer*.

Conocer se usa para indicar que se tiene relación con una _____ o para decir que hemos estado o visitado un _____.

Figura 39. Actividad 2.5. de la unidad 2 (*Enlace 2*. Nivel intermedio, pág. 43)

Así mismo, respecto a las **actividades para la evaluación de las destrezas comunicativas**, en la Gráfica 10 se puede identificar el panorama que propone este manual.



Gráfica 10. Evaluación de las destrezas comunicativas. *Enlace 2. B1- B2*

En ese sentido, a partir del porcentaje que alude a la comprensión auditiva podemos decir que permiten establecer las conexiones entre destrezas para favorecer el aprendizaje, la actividad “3.1.1. *Ahora, escuche el diálogo, para comprobar si lo ordenó correctamente*” (Unidad 2, pág.46) es un buen ejemplo. En este caso, la audición permite realizar una autoevaluación de lo que se hizo en el ejercicio anterior (el cual era ordenar un párrafo), lo que permite corroborar el cumplimiento de los objetivos o hacer los ajustes pertinentes para que estos se logren.

Sobre la expresión oral, las actividades que permiten evaluarla están enfocadas, por un lado, en la conversación guiada, y por el otro, en la exposición de un tema. Es importante destacar que, así como se presenta en las Figuras 40 y 41, no hay elementos que permitan fortalecer la actuación del aprendiente, es decir, dotarlo de elementos para que en *compañía de otro estudiante lleven a feliz término la actividad planteada*.

4.3. Trabajen en parejas y escojan roles.

A: Cliente. B: Recepcionista.

Situación:

A ya está en la habitación del hotel. Llama por teléfono a B, se identifica (nombre y número de habitación) y le comunica que algo hace falta/no funciona/no está bien.

B se disculpa y le explica cómo arreglará el/los inconveniente(s).

Expresiones útiles

Para reservar:
 Quisiera hacer una reserva para el ... / del ... al ...
 Una habitación: doble / sencilla / con tres camas sencillas / con vista a...
 ¿Qué precio tiene? ¿Cuánto vale la noche?
 ¿Incluye el desayuno? ¿Los impuestos están incluidos?
 ¿Tiene servicio de internet / piscina / gimnasio / transporte al aeropuerto?
 ¿A qué hora es el check-in / check out?

Quejas/reclamaciones/sugerencias

Señor/señorita, habla ... de la habitación..., tengo un problema: ...
No hay buena presión de agua en la ducha / toallas / papel higiénico / almohadas.
No funciona el televisor / el internet / el aire acondicionado / el ventilador / el agua caliente.
Hay mosquitos / cucarachas / (mucho) ruido / un olor raro.
Podría por favor subir / cambiar / traer / enviar /...

Figura 40. Actividad 4.3. de la unidad 1 (*Enlace 2. Nivel intermedio, pág. 24*)

2.5. Prepare una breve exposición sobre sus actividades cotidianas en la ciudad donde vivía antes de llegar a este país. Aporte la siguiente información:

1. Dónde vivía y con quién
2. Cómo era la relación con su familia
3. A qué hora se levantaba
4. Cuál(es) era(n) su(s) principal(es) actividad(es) diaria(s)
5. Qué hacía durante los fines de semana

Figura 41. Actividad 2.5, de la unidad 4 (*Enlace 2. Nivel intermedio, pág. 78*)

Así las cosas, para el caso de la evaluación de las dos destrezas que restan, a saber, la expresión escrita y la comprensión lectora, se reconoce que se pueden evidenciar desde las mismas actividades, dadas las características que estas presentan, en tanto, las que se identificaron acuden a la corrección de la información falsa de los ejercicios de falso y

verdadero de manera escrita, aunque son producto de la comprensión lectora, las Figuras 42, 43 y 44, permiten ejemplificar lo anterior.

1.9. Observe las escenas. ¿Qué estuvo haciendo Isabela la última semana del año pasado? Marque si la afirmación es verdadera o falsa.

Lunes	Martes	Miércoles
		
Jueves	Viernes	Sábado durante el día
		
Sábado por la noche	Domingo	
		

	V	F
1. El lunes estuvo viajando.	[]	[]
2. El martes estuvo conociendo la ciudad.	[]	[]
3. El miércoles estuvo haciendo compras.	[]	[]
4. El jueves estuvo con sus amigos.	[]	[]
5. El viernes estuvo patinando.	[]	[]
6. El sábado estuvo cocinando medio día.	[]	[]
7. El sábado por la noche estuvo rumbeando.	[]	[]
8. El domingo estuvo durmiendo todo el día.	[]	[]

Figura 42. Actividad 1.9.1 “Corrija las afirmaciones falsas” de la unidad 2 (*Enlace 2. Nivel intermedio*, pág. 36)

1.2.2. Según el texto, decida si la siguiente información es falsa o verdadera.

	F	V
1. Los tres bueyes comían juntos.	[]	[]
2. Los bueyes se defendían bien del león.	[]	[]
3. Cuando los bueyes estaban juntos, el león no lograba vencerlos.	[]	[]
4. El león criticaba a los bueyes.	[]	[]
5. Los bueyes sospechaban del león.	[]	[]

Figura 43. Actividad 1.2.3. “Corrija las afirmaciones falsas” de la unidad 4 (*Enlace 2. Nivel intermedio, pág. 73*)

1.2.2. De acuerdo con el texto, diga si las afirmaciones son correctas (c) o incorrectas (i). Corrija las incorrectas.

- El hecho tuvo lugar en Nuevo México.
() _____
- El gobierno, dos días después, cambió los relatos de lo que había ocurrido.
() _____
- Una década después del acontecimiento, los testigos hablaron.
() _____
- Los testigos no pudieron describir correctamente a los extraterrestres.
() _____
- En 1949 todos los documentos relativos al caso ya habían sido destruidos.
() _____
- Gente de diferentes países había visto ovnis antes de 1952.
() _____

Figura 44. Actividad 1.2.2 de la unidad 8 (*Enlace 2. Nivel intermedio, pág.144*)

Las actividades que se registraron previamente implican en el estudiante un proceso de autoevaluación del primer momento que incluye la actividad (definir si la información es falsa o verdadera), luego de lo cual es necesario que escriba la versión verdadera de esa información que no es fiel al texto base, de esa manera se podrá observar directamente si la comprensión de cada texto es la adecuada. En este sentido, entre los **tipos de evaluación según el MCER** que

se pueden evidenciar, están, el de aprovechamiento, en tanto los objetivos propuestos por las unidades 1, 2, 4 y 8 permitieron identificar las actividades previamente abordadas; también está la evaluación directa y analítica, en tanto se manifiesta en el transcurso del proceso de aprendizaje y corresponde a una de las temáticas de la unidad, respectivamente.

Aun así, dadas las características que se han mencionado, el manual no presenta elementos suficientes para identificar las **dimensiones de la evaluación auténtica**, porque las actividades que se asociaron a la evaluación no permiten extraer esas características. En este caso, el manual siempre necesitará ser acompañado de un docente que presente las actividades que evaluarán los aprendizajes ya sea durante las unidades o al final, si bien el libro incluye las respuestas, no hay una indicación directa a la revisión de ese apartado, de hecho, cuando se alude a la corrección se hace para evaluar la comprensión, pero no para revisar cuál era la opción correcta.

Para los **ámbitos de desarrollo de la evaluación** se menciona que estas sí permiten detectar los puntos fuertes y débiles; establecer el grado de conciencia, y aportar recursos para una actuación segura. Por último, sobre los **agentes involucrados con la evaluación**, se estableció que los tres se presentan, sin dejar de lado que la actuación docente no se puede identificar directamente, aun cuando es evidente que para cumplir con las expectativas que plantea el manual este aspecto se debe incluir.

7.4.3. Enlace. Nivel avanzado.

En la Tabla 18 se condensan los datos básicos del manual.

Tabla 18. Datos básicos del manual. *Enlace 3. Nivel avanzado.*

1.1 Título	Curso de español para extranjeros. <i>Enlace 3. Nivel avanzado.</i>
------------	---

1.2. Institución	Universidad Externado de Colombia				
1.3. Año de publicación	2014	1.4. Número de unidades en el manual	12		
1.5. Número de páginas por unidad	14 – 22 Aprox.	1.6. Original	X	Adaptado	—

Las doce unidades que contiene son: *Hijo de tigre sale pinta'o*, *Cuentos de espantos*, *Compre dos y lleve tres*, *Pueblo chico, infierno grande*, *La necesidad crea sabios*, *Nadie es profeta en su tierra*, *Cosas del trabajo*, *¿Estudias o trabajas?*, *¡Qué raro!*, *La política*, *Si lo hubiera sabido...* y *Encuentros interculturales*.

En relación con la **Estructura interna del manual** encontramos que es para aprendientes de español de nivel B2+, lo cual “representa la actuación en un alto grado del Nivel Avanzado” (MCER, capítulo 3⁵). Al respecto del seguimiento de los objetivos de referencia según el PCIC, se establece que por no tener estipulaciones específicas del nivel B2+, se asume una competencia superior de lo que se espera del nivel B2.

En ese sentido, se espera que como *agente social*, el aprendiente desde las actividades del manual lleve a cabo transacciones habituales y corrientes de la vida cotidiana, interactúe desde los ámbitos social, laboral y académico, y pueda desenvolverse con textos orales y escritos relacionados con sus gustos y preferencias; y como *hablante intercultural*, y *aprendiente autónomo*, que llegue a las fases de consolidación en cada criterio, esto último es lo que no se evidencia.

Respecto al apartado **presentación de la evaluación del aprendizaje en el manual** se puede reconocer que no hay unidades en el manual que evalúen los contenidos abordados, sin

⁵ Ver https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03.htm).

embargo, se destacaron algunas actividades para este análisis, en consonancia con el ejercicio que se ha detallado para encontrar actividades que en potencia desarrollen la evaluación. Así las cosas, aun cuando no es posible afirmar que existan unidades que evalúan todos sus contenidos, la mayoría de las unidades incluyen al menos una actividad que posibilita dar cuenta de la evaluación. En ese sentido, cada una de las actividades asociadas a la evaluación permitió establecer que la evaluación se aborda de manera contextualizada a los contenidos, lo cual es una característica que han compartido todos los niveles de esta serie, así como la presencia de las respuestas de las actividades al final del libro o la ausencia del apartado de evaluación y la ficha de autoevaluación.

En cuanto a las **estrategias para la promoción del aprendizaje**, a partir de las actividades tenidas en cuenta en el análisis de tratamiento de la evaluación, se determinó que este manual evidencia el conocimiento declarativo *a veces*, pero *casi siempre* da elementos para reconocer que sus actividades evaluativas se inclinan por el conocimiento procedimental.

Para las demás estrategias no se pudo identificar alguna actividad de evaluación que se inscribiera en ellas. A continuación, se presentan las actividades de evaluación asociadas al conocimiento declarativo (ver Figura 45 y Figura 46) ya que las que referencian el conocimiento procedimental se verán a lo largo del análisis, en tanto, permiten identificar otros elementos de la evaluación.

1.1.2. Analice el uso del pretérito indefinido y del pretérito perfecto en el poema. ¿Cuándo se usa el indefinido? ¿Cuándo se usa el perfecto? Comparta con la clase.

 El emisor escoge el **pretérito perfecto** para señalar el valor de continuidad de un hecho del pasado en el presente. El pretérito perfecto introduce una relación de simultaneidad: en el momento en que el emisor produce su discurso tiene vigencia la acción a la que se refiere; Yo que no *he tenido* nunca un oficio.

El emisor usa el **pretérito indefinido** cuando reconoce que la acción o el hecho al que se refiere terminó: *creí* que mi padre era eterno (Ya no lo cree. Tal vez su padre ya murió).

Figura 45. Actividad 1.1.2 de la unidad 2. (Enlace 3. Nivel avanzado, pág. 40)

La Figura 45 presenta dos momentos de una actividad, aquí se da relevancia al segundo de ellos, pues el estudiante tiene que compartir con la clase lo realizado en el momento anterior, lo cual potencia la coevaluación, razón por la cual se destaca. Ahora bien, respecto al conocimiento declarativo, esta actividad está evaluando el saber del aprendiente no el saber hacer, es decir, está fomentando la aprehensión de la regla gramatical y, aunque lo asocie a un caso particular como lo es el input del poema, esto no permite saber si el estudiante es o no capaz de usarlo en otro contexto.

2.2.5. Lea cuidadosamente las oraciones y complete la regla:

La fama de su belleza **comenzó a correr** por toda la ciudad.
 Celina **ayudaba** a su mamá **a hacer** tortillas de maíz.
 El sueño **comenzaba a dormirla**.
 Celina **salió a espiar** en la oscuridad porque quería conocer al dueño de la voz.
 Quería y no quería **volver a ver** al Sombrerón.
 Se puso como loco y **comenzó a buscarla** por toda la ciudad.

Los verbos que expresan *comienzo, movimiento, enseñanza o aprendizaje*, y otros pocos verbos requieren la preposición _____ antes de un _____.

Figura 46. Actividad 2.2.5. de la unidad 2 (Enlace 3. Nivel avanzado, pág. 49)

Por otro lado, en la Figura 46. se puede apreciar que el estudiante debe completar la información con el patrón que encuentra en las oraciones; en ese sentido, podemos decir que está haciendo una deducción de la regla operativa que se le pide completar. Se consideró apropiada esa actividad para este análisis porque permite un proceso de autoevaluación respecto al conocimiento de la estructura de la lengua. Las otras actividades que presentan ese mismo formato se pueden ver en las Figuras 47 y 48.

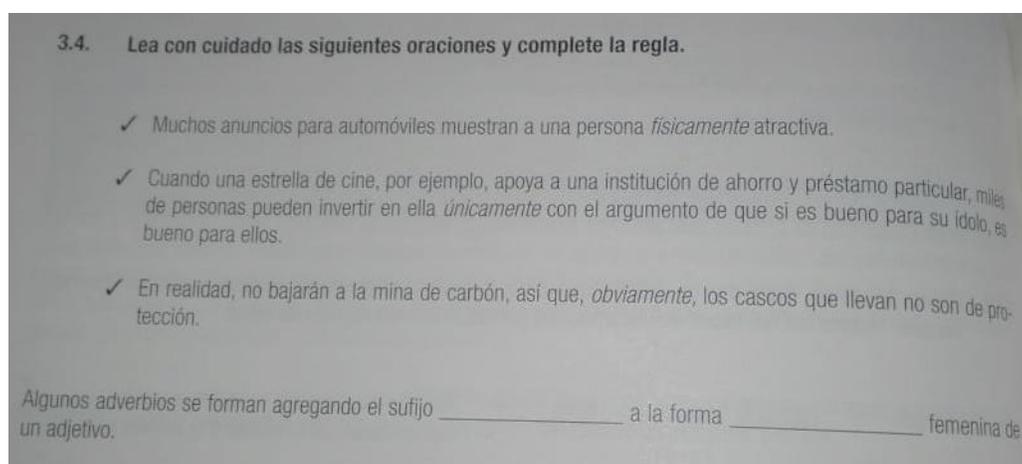


Figura 47. Actividad 3.4. de la unidad 3 (*Enlace 3. Nivel avanzado, pág. 66*)

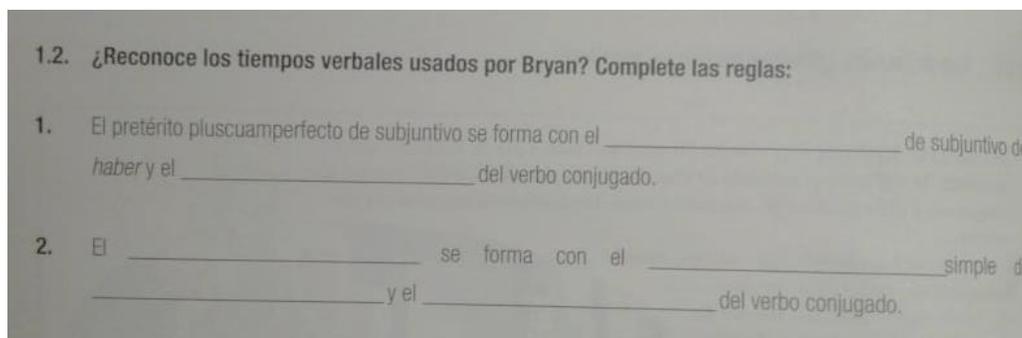
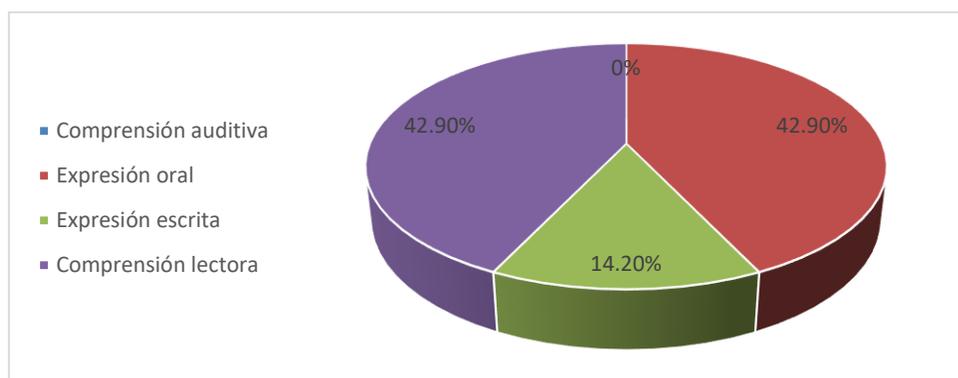


Figura 48. Actividad 1.2. de la unidad 10 (*Enlace 3. Nivel avanzado, pág. 196*)

Ahora bien, la Gráfica 11. permite dar cuenta de la distribución de las **actividades para la evaluación de las destrezas comunicativas**, si bien, no se encontró una muestra

significativamente amplia, esta es la única propuesta de *Enlace* que sí permitió dar cuenta de una estadística según los resultados de la matriz de análisis. En este sentido, el manual dedica en este nivel un porcentaje importante (42.9%) tanto a la evaluación de la comprensión lectora como de la expresión oral, respecto a la expresión escrita solo dedica un 14.2 % y como se mencionó anteriormente la que no se ve reflejada es la evaluación de la comprensión auditiva.



Gráfica 11. Actividades de Evaluación de las destrezas comunicativas. *Enlace* 3. B2+.

Es así como se evidencia que en la comprensión auditiva no se encontró alguna actividad asociada o que en potencia estuviera relacionada con la evaluación de esta destreza (0%). Por otro lado, en cuanto a la evaluación de la expresión oral (42,90%) se reconoce que *casi siempre* se presenta en este manual, esto gracias a las tareas finales que plantearon algunas unidades, en las cuales se pedía exponer al grupo la postura sobre el tema abordado, de hecho desde una de ellas se pudo apreciar la única actividad (ver Figura 49) que plantea unos pasos a seguir; en este caso el objetivo de la unidad fue *interpretar anuncios publicitarios, aconsejar y persuadir, y diseñar anuncios publicitarios*, por lo cual se puede afirmar que hubo coherencia entre el objetivo y la actividad de evaluación.

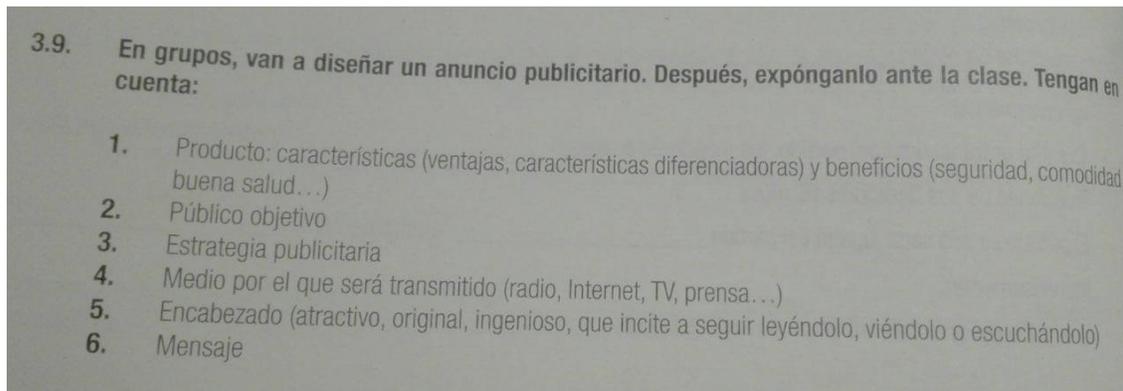


Figura 49. Actividad 3.9. de la unidad 3 (*Enlace 3. Nivel avanzado, pág. 68*)

Las otras actividades no tuvieron este elemento, pero fueron contempladas porque permiten, desde el ejercicio de la exposición, potenciar la coevaluación, esas actividades son: “Escoja un tema sobre el funcionamiento de su ciudad (transporte, vivienda, disposición de residuos, arte...) y prepare una exposición de tres minutos. Después, responda las inquietudes de sus compañeros/as.” (actividad 1.7. de la unidad 4, pág. 80); “Prepare una exposición de cinco minutos sobre la situación laboral de los jóvenes en su país” (actividad 4.1. de la unidad 7, pág. 145); “Prepare una exposición sobre algún género musical que le guste especialmente: origen, principales exponentes, instrumentos que intervienen en su ejecución, audiciones...” (actividad 4.7. de la unidad 10, pág. 192) y “Prepare un informe para la clase en el que: 1. Resuma el contenido del artículo. 2. Explique por qué cree que se trata de un encuentro intercultural” (actividad 4.2. de la unidad 12, pág. 223) De esa manera, al socializar las actividades entre los aprendientes se pueden permitir compartir percepciones sobre las actuaciones, además de ubicar elementos fuertes y por mejorar.

En cuanto a la evaluación de la expresión escrita (14,20%), se evidencia que se presenta a veces; por ejemplo, la actividad que se enseñó en la Figura 49, también permite

identificarla, sin embargo, no es la única que permite evidenciar cómo se evalúa esta destreza, la actividad 2.2.5 de la unidad 6 permite además de esta, valorar la comprensión lectora:

“Busque en Internet el texto de Vargas Llosa, lea la versión completa y resúmalo en media página. Después envíelo a un compañero o compañera. Usted recibirá el resumen de otro estudiante. ¿Se parece al suyo? ¿Entendieron lo mismo? Si encuentra errores, corríjalos y reenvíe el texto a su compañero y a su profesor/a.” (pág. 120)

En esa instrucción se pone en evidencia que el estudiante además de realizar un ejercicio escrito tiene la misión de corregir la producción de otro estudiante a partir de esa comprensión del texto base, cabe señalar que el estudiante puede dar y recibir retroalimentación y que también se referencia al docente como un receptor de esa retroalimentación, lo que permite identificar dos agentes de la evaluación. Otra actividad asociada a la evaluación de la expresión escrita es la actividad 1.6 de la unidad 9: “Escriba un texto de al menos 10 líneas, en él exprese las causas por las que cree que la gente chatea con desconocidos. Después léalo a sus compañeros/as y discuta” (pág. 170) En este caso, se puede identificar que en potencia este ejercicio permite que el contenido que se incluye sea valorado por las personas que escuchan su lectura y que participan de la discusión.

Respecto a la evaluación de la comprensión lectora (42,90%) para poder identificarla se encontraron actividades como la selección múltiple, falso – verdadero, diversas versiones de textos con espacios, entre otras, por ejemplo, la actividad 1.1 de la unidad 2 (Figura 50) la cual es de falso - verdadero permite identificar la evaluación, ya que en su instrucción se plantea la justificación, en este caso el aprendiente debe reflexionar si su actuación fue la adecuada al momento de decidir su respuesta. Esa reflexión en potencia desarrolla la

autoevaluación porque el estudiante es quien identifica por sí mismo si su decisión está acorde al input o necesita corregirla.

Cuentos de espantos • Unidad 2 | 38

1. ¿QUIÉN FUE?

1.1. Lea los siguientes fragmentos del poema *Derrota*, del escritor venezolano Rafael Cadenas, e indique si cada afirmación es verdadera (V) o falsa (F). Justifique su respuesta.



Derrota

Yo que no *he tenido* nunca un oficio
que ante todo competidor me *he sentido* débil
que *perdí* los mejores títulos para la vida
que apenas llego a un sitio y ya quiero irme (creyendo que mudarme es una solución)
que *he sido* negado anticipadamente y ayudado de manera humillante y escarnecido por los más aptos

Que me arrimo a las paredes para no caer del todo
que soy objeto de risa para mí mismo
que *creí* que mi padre era eterno
que *he sido* humillado por profesores de literatura
que un día *pregunté* en qué podría ayudar y la respuesta *fue* una risotada
que no podré formar nunca un hogar, ni ser brillante, ni triunfar en la vida
...

que *he vivido* quince años en el mismo círculo
que me *creí* predestinado para algo fuera de lo común y nada *he logrado*
que nunca *usé* corbata
...

me *levanté* del suelo más ridículo todavía para seguir burlándome de los otros y de mí hasta el día del juicio final

De acuerdo con el texto, el personaje:

	V	F
1. Siempre ha tenido una actividad fija.	[]	[]
2. Siempre ha sido un fuerte contrincante.	[]	[]
3. Opina que trastearse resuelve todas las dificultades.	[]	[]
4. Creyó que su progenitor viviría toda la vida.	[]	[]
5. Se creyó elegido para hacer algo especial.	[]	[]

Figura 50. Actividad 1.1 de la unidad 2 (*Enlace 3. Nivel avanzado*, pág. 39)

Así mismo, se identificó en la actividad “¿Cómo calificaría este encuentro intercultural? Evalúelo de acuerdo con los parámetros de 2.1. Comente con su compañero” (actividad 2.2.2. de la unidad 12, pág. 219) la presencia de la evaluación de la comprensión

escrita. En este caso, el encuentro intercultural se desarrolla en la unidad doce como contenido principal, y a este se le han atribuido ciertas características para poder valorarlo (ver Figura 51); en este sentido, las actividades del aprendizaje de esta unidad se enfocan en promover el desarrollo de ese conocimiento, sin embargo, la actividad referenciada se consideró para la evaluación de esta destreza porque implica la presencia de uno de los agentes involucrados en la evaluación, por tanto, se pudo asociar con los objetivos de este análisis.

2.1. Los encuentros interculturales pueden ser agradables o desagradables. Para evaluarlos podemos usar los siguientes adjetivos. Escriba la palabra contraria.

a. abierto	→	_____	b. _____	→	desagradable
c. alegre	→	_____	d. _____	→	hostil
e. emocionante	→	_____	f. _____	→	frustrante
g. interesante	→	_____	h. _____	→	tenso

Figura 51. Actividad 2.1 de la unidad 12 (*Enlace 3. Nivel avanzado, pág. 216*)

Por otro lado, respecto a los **tipos de evaluación según el MCER** que se hallaron en este manual, se pudo identificar la evaluación del aprovechamiento y del dominio, ya que las actividades de evaluación están encaminadas a alcanzar los objetivos propuestos de las unidades respectivas y a su aplicación al mundo real, también se pudo identificar la evaluación directa y analítica, al igual que en *Enlace 2*.

En cuanto a las **dimensiones de la evaluación auténtica**, se puede evidenciar que *casi siempre* la evaluación extensiva se presenta en el manual, además hay elementos para afirmar que favorece la construcción del discurso por parte de los aprendientes, que se puede

rentabilizar lo aprendido, y que en potencia promueven la creación de la identidad como hablante de español.

Sin embargo, en el caso de la evaluación intensiva, se puede considerar que cuando hay presencia de la evaluación, *siempre* se evalúan las competencias de la programación y de la unidad, pero *nunca* se explicitan de manera clara los criterios de corrección ni se permite identificar progreso en el aprendizaje. Para los **ámbitos de desarrollo de la evaluación** se menciona que lo contenido en el manual *casi siempre* permite detectar los puntos fuertes y débiles; establecer el grado de conciencia, y aportar recursos para una actuación segura. Por último, sobre los **agentes involucrados con la evaluación**, se estableció que los tres se presentan, sin dejar de lado que la actuación docente solo se identificó directamente en una actividad, aun cuando es evidente que para cumplir con las expectativas que plantea el manual este se debe incluir. La coevaluación es la que *siempre* se presenta, en cambio la autoevaluación solo *a veces*.

8. Discusión de resultados

En este capítulo se discuten los datos registrados en el capítulo anterior a la luz de los referentes teóricos que dieron sustento a esta investigación. Con el fin de facilitar la lectura de este apartado, ha sido estructurado a partir de los diferentes componentes de la matriz de análisis. Para el primer apartado **datos básicos del manual** queremos recordar: primero, que se evidenció la propuesta de cuatro instituciones, esto significa cuatro series de manuales; segundo, el rango de años que pudimos evidenciar se enmarcó entre el 2008 y el 2015; y tercero, todos los manuales analizados son originales, es decir no fueron adaptados de algún material proveniente de otro país; a continuación, profundizamos en estos elementos.

Resaltamos el primer aspecto porque en el caso del tercer libro de la serie *Español para extranjeros* denominado *Comunicarse en español* (Nivel C1) pudimos notar que aunque no tiene las mismas características que los textos de nivel 1 o 2 (básico e intermedio), comparten los fundamentos de la serie al ser publicados por la misma institución.

Respecto a la segunda afirmación, sobre el rango de años de publicación, cabe cuestionar, qué pasó con la producción de manuales desde hace 5 años, ¿por qué se detuvo?, ¿será un tema menor?, ante la imposibilidad de responder estas preguntas, nos quedamos en la línea de lo que señalaban García, García, y Buitrago en el año 2011 pues al parecer se mantiene “un predominio por el libro de texto, en especial por aquellos producidos en España” (pág.4), aspecto que corroboran Ariza, Molina y Nieto (2019, pág. 102) cuando mencionan que

la mayoría de los manuales para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) se produce en España. A pesar de su calidad pedagógica, los

profesores y estudiantes encuentran dificultades para utilizarlos en América, ya que se limitan a las realidades lingüísticas y socioculturales de la Península.

Sobre el tercer aspecto, no podemos dejar de lado que existen apuestas de adaptación, las cuales reforman el contenido a la luz de las necesidades del contexto, por ejemplo,

los manuales de *Aula* son exclusivamente peninsulares; en los de *Aula internacional*, a pesar de su nombre, también predomina la variedad castellana; por su parte, *Aula latina* se limita a México y *Aula del sur* a Argentina. Así pues, un profesor de español en Ecuador o Colombia encontrará dificultades para aprovechar un texto realizado con gran cuidado y acierto pedagógico.

(Ariza, Molina, & Nieto, 2019, pág. 103)

Así mismo, a esa lista se le suma *Aula américa*, aun cuando es un manual que no se centra únicamente en Colombia, ya que cada unidad utiliza como referente un país diferente⁶, es un manual adaptado en función de ser más cercano al contexto de uso.

Por otro lado, respecto a la **estructura interna del manual** se pudo evidenciar que todos los manuales apuntan a un público multicultural, y aun cuando uno de ellos, *Comuniquémonos en español* resaltó la posibilidad de tener como público objetivo luso hablantes, no descarta la posibilidad de ser utilizado por estudiantes hablantes de otras L1. Una razón para esto es que en la cotidianidad de las aulas de ELE se presentan personas de diversas nacionalidades, lo que hace indispensable que el material pueda funcionar independiente de la L1 del aprendiente.

⁶ Razón por la cual no hizo parte de nuestro corpus.

Por tanto, del compendio de manuales analizados se identificó que en lo que respecta al enfoque didáctico, siete manuales se inclinan por el comunicativo, dos por el ecléctico y uno está orientado a la acción. Estos resultados demuestran el interés por desarrollar la competencia comunicativa en la lengua extranjera, para lo cual la lengua se toma como principal instrumento de comunicación y se oferta desde situaciones de la vida real, en específico del contexto colombiano. Sin embargo, llama la atención que, por ejemplo, en el caso de *Maravillas del español*, no se evidencia alguna alusión explícita a actividades asociadas a la evaluación que promuevan la competencia comunicativa.

En cuanto a los objetivos de referencia según el PCIC, es preciso señalar que respecto al “agente social”, los manuales se dedican, según el nivel, a diversas actividades que van desde llevar a cabo transacciones sobre las necesidades más inmediatas hasta transacciones complejas de todo tipo; o desde desenvolverse en la esfera social más próxima hasta desenvolverse en cualquier tipo de situación o tema; por tanto la mayoría de las series cumplió en un alto grado con este criterio, ya que se logró evidenciar la relevancia de la interacción en el aprendizaje de una lengua. En términos de Reyes (2014) permiten “conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social” (pág. 72)

En cuanto al caso de “hablante intercultural” y “aprendiente autónomo”, al estar distribuido en fases, a saber, *fase de aproximación*, *fase de profundización* y *fase de consolidación*; ningún manual se quedó sin cumplir al menos la fase de aproximación de los contenidos de sus unidades. Desde lo que refiere Reyes (2014), del primero podemos encontrar que en efecto se apuntó a “ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la

nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes” (pág. 72) y del segundo que procuró “hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.” (pág. 72)

Respecto a los lineamientos generales para la evaluación según el MCER, dos series no hicieron explícito que sus contenidos estuvieran guiados desde ese esquema, por cuanto escapan a la medición desde ese ángulo, en el caso de los demás manuales sí se puede establecer que cumplieron con los parámetros señalados desde la particularidad de cada uno.

A su vez, para la **presentación de la evaluación del aprendizaje en el manual**, la Tabla 19 permite una mirada general de los hallazgos.

Tabla 19. Presentación de la evaluación del aprendizaje en los manuales colombianos

Manual	Apartado de evaluación	Respuestas de los ejercicios	Ficha de autoevaluación
<i>Comuniquémonos en español</i>	En una unidad al final de cada tres unidades.	No presenta.	No presenta.
Español para extranjeros	Al final de cada unidad.	No presenta.	Al final de cada unidad en el manual.
<i>Maravillas del español</i>	No presenta.	Al final del manual.	Al final de cada unidad en el libro de ejercicios.
Enlace	No presenta.	Al final del manual.	No presenta.

Es así como vemos diferentes tendencias, algunos manuales prefieren agrupar las actividades de evaluación en una unidad al final de un conjunto de unidades como es el caso de *Comuniquémonos en español*, otros prefieren presentar actividades específicas de

evaluación al final de cada unidad como lo hace *Español para extranjeros* (básico e intermedio)⁷, y llama la atención que manuales como *Enlace* y *Maravillas del español* no hacen referencia a ningún apartado explícito de la evaluación, aun cuando son esas mismas dos series las únicas que ofertan las respuestas de los ejercicios. En cuanto a la ficha de autoevaluación, *Español para extranjeros* (básico e intermedio) y *Maravillas del español*, la presentan al final de cada unidad, este último lo hace en el libro de ejercicios.

De esta manera podemos establecer que estas características influyen en el proceso de enseñanza y en especial en la evaluación, al respecto Arboleda (2015) y Uribe (2014) son enfáticos en la necesidad de tener el apartado de evaluación, aunque en los otros dos aspectos, sí distan de lo que es más importante, ya que Arboleda (2015) se inclina por las respuestas a los ejercicios y Uribe (2014) por la ficha de autoevaluación; ahora bien, nosotros consideramos elementales los tres aspectos y, como se pudo evidenciar, ningún manual hecho en Colombia los incluye.

Que el manual no los incluya puede ser debido a que no todos los manuales presentan de manera explícita actividades que promuevan una evaluación continua y formativa, lo cual contrasta con lo sugerido por González (2016) para quien los manuales deben presentar estas actividades de manera explícita. El reconocimiento de esta situación invita a los docentes a tener diferentes criterios para la selección del material a trabajar en clase, sobre la base de que aquello que no aparece allí puede ser suplido por actividades complementarias diseñadas por el docente.

⁷ El nivel C1. Escapa a esta generalidad, en tanto no trae apartado de evaluación.

Así las cosas, se requiere la intervención del docente para poder orientar el trabajo a desarrollar con el manual en la clase de ELE de manera satisfactoria, además es quien debe relacionarse con el contenido, pues en el caso de la ausencia de las respuestas, el podrá orientar las explicaciones correspondientes y en el caso de los apartados de evaluación y autoevaluación, él será quien además de aprovechar aquellas tareas que están allí, que no necesariamente se han propuesto de manera explícita para un ejercicio de evaluación, pueda diseñar otras para promover la evaluación a partir de diferentes agentes, desde esas herramientas que oferta el manual.

Por otro lado, al centrar la atención en los manuales, los cuales son nuestro objeto de estudio, podemos señalar que la ausencia de estos diferentes aspectos contrasta con lo que menciona González (2016) al respecto de que “la evaluación debe estar presente en los manuales” (pág. 112), y en ese sentido se suma al reconocimiento de que

la evaluación es un componente esencial de toda acción educativa, y [...] ha sido integrada como una parte más del proceso; por eso nos interesamos por detectar su presencia en el interior de las tareas (y no una vez finalizado el proceso, que, en palabras de Nunan, sería tan operativa como "la creación de un servicio de espionaje después de finalizada la guerra"). (Peris, 1996, pág. 407)

En este orden de ideas, se recomienda que cualquier decisión asociada a la selección y uso del manual, por parte del docente, esté mediada no solamente por las actividades de evaluación explícita que en este se presentan, sino además por la iniciativa del docente para explotar aquellas que pueden contribuir a la evaluación formativa, para hacer del proceso evaluativo realmente un proceso de provecho donde “sí tiene carácter formativo, educativo, y

no solo acreditativo” (Reyes, 2014, pág. 36). Por tanto, el docente está llamado a llenar los vacíos que contenga el manual en términos de evaluación; para ello podría identificar cuáles son las actividades que permiten desarrollar la evaluación y cómo potenciarlas. Este es un proceso que debe pasar por la reflexión, de manera que superada la diferencia entre la calificación y la evaluación, es importante que se valore la relevancia de esta última en la construcción de conocimiento de la lengua meta, en este caso el español.

Por otro lado, en relación con las **estrategias para la promoción del aprendizaje**, la Tabla 20 refleja su frecuencia de aparición en los manuales.

Tabla 20. Frecuencias de aparición de las estrategias para la promoción del aprendizaje

Escala	Conocimiento declarativo	Conocimiento procedimental	Automatización	Reestructuración	Método de la procedimentación	Proceso de la declarativización
Nunca	3	1	4	8	5	8
Casi nunca	1	1	0	2	0	0
A veces	4	3	3	0	5	1
Casi siempre	1	2	0	0	0	1
Siempre	1	3	3	0	0	0

En este sentido, podemos referenciar primero el conocimiento procedimental, el cual es el que más se destaca, pues se evidencia una tendencia, en tanto las actividades de evaluación en tres manuales lo presentan *siempre*, en dos manuales *casi siempre* y en tres manuales *a veces*; a este le sigue el proceso de la automatización, del cual tres manuales lo presentan *siempre* y tres lo presentan *a veces*; el tercero, es el conocimiento declarativo, del cual se puede afirmar que se presenta *siempre* en un manual, *casi siempre* en otro manual y *a veces* en cuatro manuales.

Ahora bien, para precisar cómo se distribuyeron las estrategias en función de cada manual la Tabla 21. permite asociar el resultado a cada una de ellas. Con el fin de mejorar la lectura de la tabla se indica al lector que el número 1 se atribuyó al conocimiento declarativo; el 2, al conocimiento procedimental; el 3, a la automatización; el 4, a la restructuración; el 5 al método de la procedimentación; y el 6 al proceso de la declaravitización.

Tabla 21. Las estrategias de la promoción del aprendizaje en los manuales de ELE creados en Colombia

Manual	1	2	3	4	5	6
<i>Comuniquémonos en español</i>	Casi siempre	Nunca	Siempre	Casi nunca	A veces	Nunca
<i>Español para extranjeros 1</i>	Nunca	Siempre	Nunca	Nunca	A veces	Nunca
<i>Español para extranjeros 2</i>	Nunca	Siempre	Nunca	Nunca	A veces	Nunca
<i>Español para extranjeros 3</i>	Nunca	Siempre	Siempre	Nunca	Nunca	Nunca
<i>Maravillas del español 1</i>	A veces	A veces	A veces	Nunca	A veces	Nunca
<i>Maravillas del español 2</i>	A veces	A veces	A veces	Nunca	A veces	Nunca
<i>Maravillas del español 3</i>	Siempre	Casi nunca	Siempre	Nunca	Nunca	Nunca
<i>Enlace 1</i>	A veces	Casi siempre	Nunca	Casi nunca	Nunca	Casi siempre
<i>Enlace 2</i>	Casi nunca	A veces	A veces	Nunca	Nunca	Casi nunca
<i>Enlace 3</i>	A veces	Casi siempre	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca

Así, podemos reconocer que el conocimiento procedimental es el principal interés de manuales como *Español para extranjeros 1 y 2*, *Comuniquémonos en español (siempre)*, así como de *Enlace 1 y 3 (casi siempre)*, más *Enlace 2 y Maravillas del español 1 y 2 (a veces)* ya que permiten hacer tangible la regla operativa que se estudia desde el contenido del manual, a partir de las actividades asociadas a la evaluación; es decir, que el estudiante pueda dar cuenta de ese “saber cómo” hacer algo, más que “saber acerca” de ese algo, lo cual se relaciona directamente con el enfoque didáctico en el cual se sustentan: enfoque comunicativo.

Respecto al segundo, manuales como *Comuniquémonos en español*, *Maravillas del español 3* y *Español para extranjeros 3 (siempre)*, más *Enlace 2* y *Maravillas del español 1 y 2 (a veces)* presentan un interés por volver automática la actuación del estudiante, en tanto, se evidencia que así “se pueden desarrollar las destrezas” (Johnson, 2001, pág. 169) en la lengua meta; en clave de evaluación esto representa la posibilidad de tener una actividad de evaluación del aprendizaje junto a las que están asociadas al momento de la ejercitación, demostrando como lo dice Reyes que “no hace falta separar el momento de enseñanza y el de evaluar [...] o el de aprender y aprobar” (2014, pág. 36).

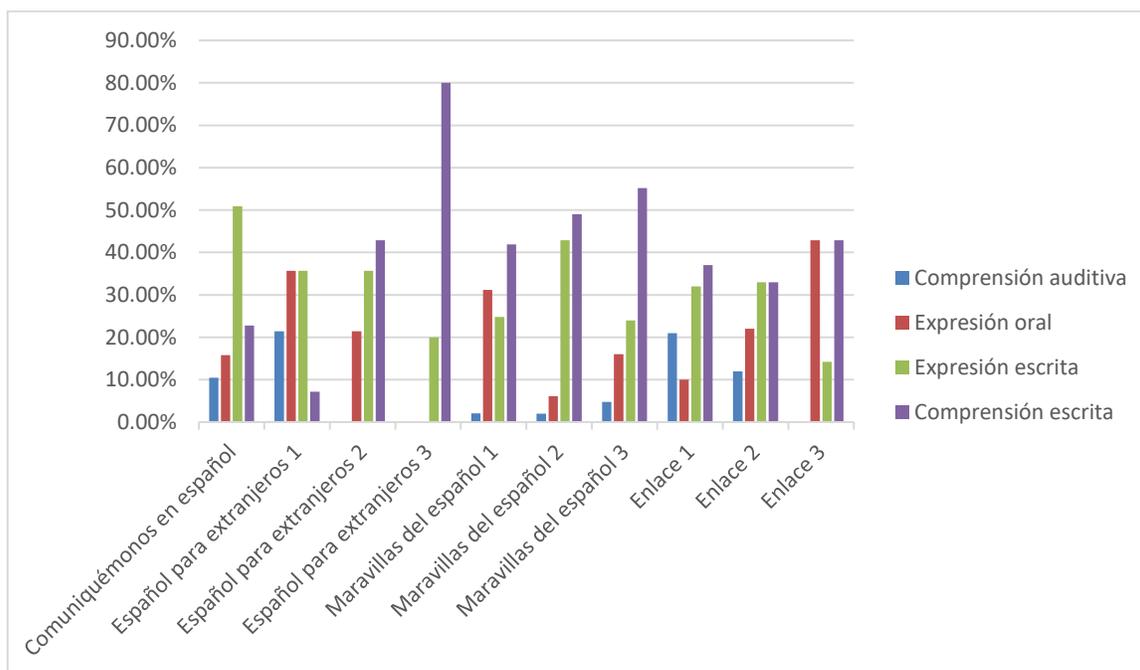
En cuanto al tercero, manuales como *Maravillas del español 3 (siempre)*, más *Comuniquémonos en español (casi siempre)*, con *Enlace 1 y 3*, y *Maravillas del español 1 y 2 (a veces)* no desconocen que este es un elemento importante para ayudar a la consolidación del conocimiento, y en particular porque permite exaltar cómo funciona la lengua que se está aprendiendo, e interiorizar aspectos relevantes de la cultura de la lengua meta; Johnson (2008) incluso lo plantea como una “cuestión candente” y pregunta por “¿cuál sería la implicación para la enseñanza de los idiomas si decidiéramos que el conocimiento declarativo no sirve para desarrollar el conocimiento procedimental?” (pág. 168) lo que en términos evaluativos, también presentaría consecuencias.

En cuarto lugar, se ubica el método de la procedimentación sobre el cual se evidenció que la mitad de los manuales *a veces* presentaron actividades asociadas a la evaluación, estos son *Español para extranjeros 1 y 2*, *Maravillas del español 1 y 2*, y *Comuniquémonos en español*, la otra mitad *nunca* lo presentó. Ya para el proceso de la declaravitización se presentó *casi siempre* en un manual, en *Enlace 1*, *casi nunca* en otro manual, *Enlace 2* y los demás

nunca presentaron actividades de evaluación asociadas a esta estrategia. Con lo anterior, se puede evidenciar que los manuales de ELE creados en Colombia se encaminan por la vía del aprendizaje más que por la vía de adquisición, teniendo en cuenta los postulados de Johnson (2008, pág. 177) para quien la vía del aprendizaje está asociada al método de la procedimentación, y la vía de la adquisición al proceso de declarativización.

Por último, en sexto lugar dejamos el método de la reestructuración, en el cual dos manuales lo presentaron *casi nunca*, estos son *Comuniquémonos en español* y *Enlace 1*, y los restantes *nunca*. Aquí podemos exaltar que los próximos manuales ya sean originales o adaptados pueden precisar utilizarlo para el desarrollo de las habilidades, pues como lo afirma McLaughlin (1987, en Johnson, 2001, pág. 173): “aprender una habilidad cognitiva compleja requiere algo más que desarrollar la automaticidad por medio de la práctica”, por lo cual, incluirla desde las actividades de evaluación, permitiría favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto de las **actividades para la evaluación de las destrezas comunicativas**, queremos mencionar primero, que en los manuales colombianos la tendencia es evaluar la comprensión lectora mucho más que la comprensión auditiva, a su vez que es más frecuente la evaluación de la expresión escrita que de la expresión oral, tal como se presenta en la Gráfica 12.



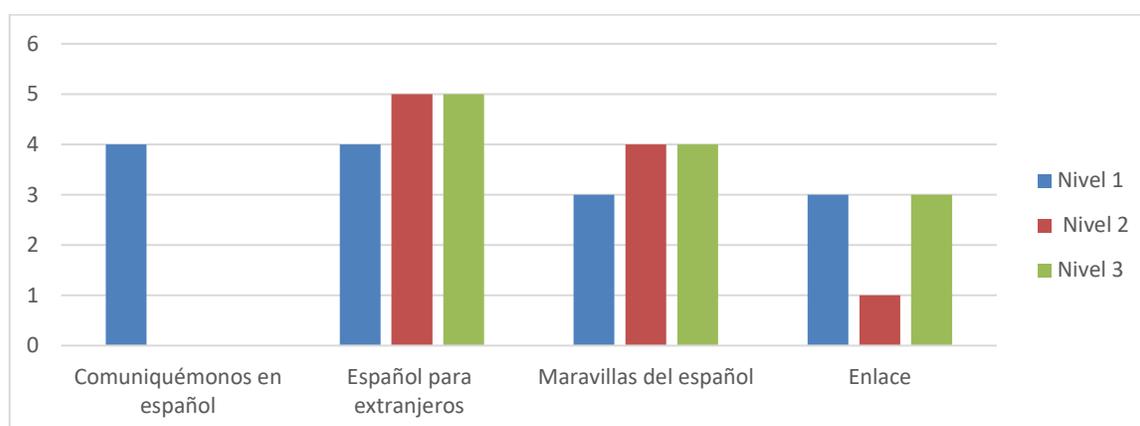
Gráfica 12. Evaluación en los manuales según las destrezas.

Así pues, se evidencia cómo en lo que respecta a la comprensión lectora, a partir de las actividades de evaluación encontradas, se destaca su tratamiento, por ejemplo, evidenciamos que en la serie de *Maravillas del español* se destaca su presencia, así como en *Español para extranjeros 2*. La actividad más recurrente es del mismo tipo que en la evaluación de la comprensión auditiva, 5.4.2. *Ejercicio de verdadero – falso*, no obstante, en esta destreza lo máximo alcanzado no fue *a veces*, sino *siempre*.

Otro dato que se puede extraer es que en esta ocasión los manuales nivel intermedio de la mitad de las series son los que presentan este tipo de destreza. Esto resulta llamativo en tanto se relaciona con lo que señala Domínguez (2008) pues “en la lengua materna, se enseña sobre todo a leer y escribir. En la enseñanza de una L2, se enseña sobre todo a hablar y a escuchar” (pág. 9) lo que acuñado a la evaluación permite explicar que en el nivel básico se

tenga más dedicación a la oralidad, en tanto el código escrito requiere un poco más de tiempo para consolidarse, a su vez, que el nivel intermedio se detenga un poco más en la escritura, porque ya hay una base sobre la cual trabajar, sin el ánimo de señalar que por ser nivel intermedio se asemeje en la enseñanza la lengua extranjera a la lengua materna.

La segunda destreza que más se evalúa es la expresión escrita, en este sentido se evidenció que en nueve de los diez manuales el ítem 5.3.1. *La redacción de un producto* fue la actividad de evaluación destacada, la Gráfica 13., permite visualizar su presencia en el corpus⁸.



Gráfica 13. Presencia de 5.3.1. *La redacción de un producto* en el corpus.

Como se puede notar, la serie que se destaca en la implementación de la evaluación de la expresión escrita es *Español para extranjeros* y la que menos se destaca es *Enlace*, sin embargo, se reconoce que no hay criterios que permitan establecer la valoración, ni siquiera cuantitativa de la misma, y en esta destreza es crucial que se precise la forma en la cual va a ser evaluada. Al respecto, Eguiluz y Equiluz (2005), en la dirección que sugiere el MCER, se

⁸ Se recuerda al lector que la escala es (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre y (5) Siempre.

establecen cuatro criterios para ese proceso, a saber, “adecuación, estructura, corrección gramatical y vocabulario” (pág. 1.013), elementos que no distan de lo que señala Johnson (2008) “ortografía, el uso del vocabulario, la gramática, el tratamiento del contenido, la propiedad del estilo y la destreza organizativa” (pág. 484).

Así las cosas, es indispensable que próximos manuales puedan establecer los criterios que consideren apropiados, al ser criterios de evaluación pueden ser la guía para cualquier actividad enmarcada en esta destreza, estos no necesitan alterarse para cada unidad, porque se cambia el contenido y se valora la habilidad. En cuanto a los manuales del corpus, es deber entonces del maestro detallar aquellos criterios que utilizará para la valoración de esas actividades de evaluación, porque es importante desarrollar una evaluación con criterios que garantice la transparencia del proceso.

En la misma vía, no podemos dejar de lado que gran parte de los manuales privilegia la evaluación de la expresión oral, lo cual se respalda al reconocer que el corpus es principalmente de nivel básico. Sin embargo, no se deja de lado la posibilidad de potenciar otro tipo de destrezas en la misma medida.

En cuanto a la evaluación de la expresión oral, encontramos cinco manuales que presentan *siempre* o *casi siempre* al menos una actividad de evaluación y cuatro que *a veces* presentan alguna. La Tabla 22., permite visualizar según el manual cómo se presentan las actividades de evaluación asociadas a esta destreza.

Tabla 22. Presencia de la evaluación de la Expresión oral en los manuales de ELE

Manual	5.2.1. Conversación guiada	5.2.2 Exposición de un tema	5.2.3. Interacción con el docente	5.2.4. Interacción entre aprendientes	5.2.5. Otros
<i>Comuniquémonos en español</i>	Nunca	Nunca	Nunca	Siempre	Nunca

Manual	5.2.1. Conversación guiada	5.2.2 Exposición de un tema	5.2.3. Interacción con el docente	5.2.4. Interacción entre aprendientes	5.2.5. Otros
<i>Español para extranjeros 1</i>	Nunca	Casi siempre	Nunca	A veces	Nunca
<i>Español para extranjeros 2</i>	Nunca	Siempre	Nunca	Casi siempre	Nunca
<i>Español para extranjeros 3</i>	Nunca	A veces	A veces	A veces	Nunca
<i>Maravillas del español 1</i>	A veces	A veces	Casi nunca	A veces	Nunca
<i>Maravillas del español 2</i>	Nunca	Nunca	Nunca	A veces	Nunca
<i>Maravillas del español 3</i>	Casi nunca	Casi nunca	Nunca	A veces	Nunca
<i>Enlace 1</i>	A veces	A veces	Casi nunca	Casi siempre	Nunca
<i>Enlace 2</i>	Casi nunca	Casi nunca	Nunca	Nunca	Nunca
<i>Enlace 3</i>	Nunca	Casi siempre	Casi nunca	Nunca	Nunca

De lo anterior, las actividades que se destacan son 5.2.4. *Interacción entre aprendientes* y 5.2.2. *Exposición de un tema*. Ahora bien, proponer actividades con “respuestas abiertas” implica que deba existir una rúbrica y criterios que orienten su desarrollo y evaluación, sin embargo, ninguno de los manuales de ELE creados en Colombia hizo explícito el cómo debían ser valoradas estas actividades de evaluación.

Al respecto, Antón (2013) plantea que esos criterios pueden ser “comprensibilidad, pronunciación, fluidez, vocabulario y gramática” (pág. 48), los cuales son los mismos criterios que señalaba Bordón (2005). Ahora bien, no podemos dejar de lado que “la práctica oral precisa de instrucciones escritas” (Bordón, 2005, pág. 986). Por tanto, lo anterior se enlaza con otro de los ítems analizados en los manuales, que corresponde a las instrucciones presentadas para el ejercicio de la evaluación. De tal manera que la claridad en las instrucciones es condición necesaria para realizar el ejercicio, pero no suficiente para validar el desempeño del estudiante, es decir, las habilidades que se espera que el estudiante ponga en juego en la resolución de la tarea de evaluación.

Desde esa perspectiva, incluir criterios para evaluar la producción oral ayudará a que la actuación del aprendiente pueda cualificarse a medida que avanzan las unidades, incluso puede estar determinado por escalas, de acuerdo con las expectativas; estas pueden incluir la perspectiva del estudiante y del docente o solo alguna de las dos, de esta manera se reconoce qué se espera del trabajo del aprendiente.

Ahora bien, en último lugar tenemos la evaluación de la comprensión auditiva, pues no fue una habilidad comunicativa que se destacara en los manuales, así las cosas, en la escala de cumplimiento *a veces*, fue el criterio más alto alcanzado, solo tres manuales, al menos una vez lograron utilizarlo en alguna de las ocho actividades que se consideraron para la evaluación de esta destreza. El manual *Enlace 1* es el que le presta más atención, y precisa desde tres diferentes actividades la evaluación de esta, mientras que *Comuniquémonos en español* presenta dos y *Español para extranjeros 1*, solo propone una.

Aquí resulta necesario reconocer que no se realiza la evaluación desde las mismas actividades que la expresión oral, en concordancia con lo que dice Bordón (2005) “no todos los procedimientos de evaluación son idóneos para todas las destrezas. La comprensión auditiva acepta la utilización de [...] respuesta cerrada; la expresión oral no lo permite.” (pág. 1.001).

Al respecto, cabe resaltar que la actividad asociada a la evaluación de la comprensión auditiva 5.1.2. *Ejercicios de falso y verdadero* se evidenció en dos de los tres manuales mencionados. Esto puede deberse como lo señala Bordón (2005, pág. 990) a que este tipo de actividad tiene la ventaja de permitir aislar la destreza y que su resultado no dependa de la capacidad de expresión escrita u oral, y aun cuando puede tener peso el azar y no sea una tarea

auténtica, sí permite identificar el grado de comprensión que el estudiante alcanzó en ese ejercicio.

En este caso, es apropiado que los próximos manuales le den más importancia a esta destreza desde la evaluación que propongan, esta idea también es señalada por Eres Fernández y Tiba Radis (2010)

lo que importa es detectar si los estudiantes son capaces de comprender adecuadamente lo que oyen y, en caso negativo, si son capaces de hacer inferencias o de aplicar estrategias de comprensión que, aunque de forma inconsciente, utilizan en su lengua materna. (pág. 18)

Por otro lado, no podemos desconocer que los manuales referenciados antes pertenecen al nivel A1, lo cual nos permite inferir que aunque se evalúa esta destreza en un bajo porcentaje, son los niveles básicos los que le prestan más atención, desde luego, a excepción de *Maravillas del español*. En consonancia con lo anterior, Domínguez (2008) señala que “para aprender una L2 hay que partir siempre de las destrezas receptivas, escuchar o leer, ya que es imposible hacerlo hablando y escribiendo” (pág. 26) lo cual permite entender porque esta característica también la reflejan los manuales analizados.

En lo referente a los **tipos de evaluación según el MCER**, la evaluación del aprovechamiento fue uno de los tipos de evaluación que más se destacó, en tanto que, siete de los diez manuales *siempre* la presentaron, dos la presentaron *a veces* (*Enlace 2 y 3*) y solo uno *nunca* la presentó (*Español para extranjeros 3*). Para Reyes (2014) esto se relaciona con la coherencia, una de las características de la evaluación auténtica.

Esto confirma una idea que sostiene el MCER (2002) según la cual hay “una tendencia natural a interesarse más por la evaluación del aprovechamiento, con el fin de conseguir retroalimentación para la enseñanza”, y desde luego que eso traduce en una oportunidad más para el aprendizaje, en este caso “la ventaja de la evaluación del aprovechamiento es que se encuentra cerca de la experiencia del alumno, en contraste con la ventaja de la evaluación del dominio, la cual “es que ayuda a todos a ver dónde están; los resultados, así, son transparentes”.

Bajo esa noción, la evaluación de dominio estuvo presente en seis manuales *siempre*, en tres *a veces* (*Maravillas del español 2 y 3 y Enlace 3*) y en uno *casi nunca* (*Enlace 2*), esto quiere decir que se presenta una preocupación en la mayoría de los manuales por dar cuenta de que sus contenidos se puedan aplicar al mundo real, en ese caso, las actividades que se establecieron para identificar la evaluación permiten que sus contenidos sean evidenciados en situaciones concretas de uso, esto es en términos de Reyes (2014) el realismo.

En cuanto a la evaluación en un momento específico del manual, también seis manuales *siempre* la presentan, sin embargo, se aleja de lo evidenciado para la evaluación de dominio, porque en este caso solo es uno el que la presenta *a veces* (*Español para extranjeros 3*) y tres *nunca* la presentan (*Serie Enlace*), esto es resultado de no incluir algún elemento para la evaluación a lo largo de los contenidos, aun cuando se hayan encontrado actividades que en potencia pueden considerarse para la evaluación del aprendizaje a lo largo de algunas unidades.

Si trazamos un paralelo con la evaluación continua nos damos cuenta de que las características de los manuales podrían indicar que es la que más se puede evidenciar en tanto:

aparte de calificar los deberes de casa y las pruebas breves de aprovechamiento, que pueden ser esporádicas o habituales, la evaluación continua se puede realizar

de las siguientes formas: mediante listas de control o «parrillas» cumplimentadas por los profesores o por los alumnos, mediante la evaluación de una serie de tareas específicas, mediante la evaluación formal sobre la base del libro de texto o manual, y mediante una carpeta de muestras de trabajo, en fases distintas de acabado y en diferentes momentos del curso. (MCER, 2002)

Sin embargo, esto es así en función de la actuación docente, y lo que el profesor de ELE determine evaluar en el aula, en este caso el manual por sí solo debe tener unas características particulares que evidencien que hay una planeación sistemática de la evaluación en relación con los momentos en que esta se promueve. Dicho esto, la evaluación continua se presenta *siempre* en *Enlace 1*, *casi siempre* en *Maravillas del español 1*, *a veces* en *Comuniquémonos en español*, *casi nunca* en *Maravillas del español 2 y 3*, y los cinco manuales restantes se ubican en *nunca*.

En el caso de la evaluación directa e indirecta se pudo establecer casi un equilibrio entre lo que presentan los manuales del corpus; de la primera tenemos cuatro manuales que *siempre* la incluyen (*Comuniquémonos en español*, *Maravillas del español 1*, *Español para extranjeros 3* y *Enlace 1*) y dos que *a veces* lo hacen (*Enlace 2 y 3*), los demás están entre *casi nunca* y *nunca*; de la segunda también tenemos cuatro manuales que *siempre* la incluyen (*Maravillas del español 2 y 3*, así como *Español para extranjeros 1 y 2*) y dos que *a veces* lo hacen (*Comuniquémonos en español* y *Maravillas del español 1*), los demás se sitúan en *nunca*. Esto se puede justificar a partir del tipo de actividades que se identificaron y de la enunciación de sus instrucciones en tanto, desde allí se logró establecer el momento de actuación y las posibilidades de injerencia que desde el manual se permitían al docente.

Para la evaluación global tenemos que cinco manuales *siempre* la presentan, dos solo *a veces* (*Maravillas del español 3* y *Comuniquémonos en español*) y tres *nunca* la presentan (*Maravillas del español 2* y *Enlace 2* y *3*). Esto es así porque en estos manuales no se encontró una evaluación que diera cuenta de todos los elementos en conjunto.

Lo anterior se puede contrastar con la evaluación analítica, ya que encontramos que solo un manual *siempre* la presenta, *Maravillas del español 2*, y solo un manual *casi siempre* la presenta, es decir *Comuniquémonos en español*. Los demás oscilan entre *nunca* y *casi nunca*. Esto se reconoció a partir de las actividades de evaluación que sí separaban los contenidos, y también las destrezas. Ahora bien, en consonancia con el sentido de los manuales que se analizaron, es poco común que se integren los aprendizajes para dar evidencia de ellos en las actividades de evaluación, ya que no está inserta la evaluación al tiempo que el aprendizaje, y varias actividades analizadas están en el marco de *poder ser potencialmente de evaluación para el aprendizaje*.

En relación con las **dimensiones de la evaluación auténtica** la tendencia parece ser la relevancia, en especial el primer ítem asociado a ella *7.2.1 son útiles, consiguen rentabilizar lo que el estudiante ha aprendido*. En tanto que cinco manuales *siempre* la presentan (*Comuniquémonos en español*, *Español para extranjeros 3*, *Maravillas del español 1* y *2* y *Enlace 1*), cuatro lo hacen *casi siempre* (*Español para extranjeros 1* y *2*, *Maravillas del español 3* y *Enlace 3*), el restante *nunca* lo presenta. Esto enfatiza el hecho de que los estudiantes “sólo recuerdan aquello que han comprendido y que resulta útil en el momento en que se enseña” (Reyes, 2014, pág. 56), lo cual, el 90 % de los manuales de ELE lo saben explotar.

En relación con el grado de cumplimiento, la segunda posición la ocupa el ítem 7.1.1. *guardan un alto grado de similitud con los principales problemas o situaciones que pueden tener lugar en la vida real y cotidiana del aprendiente de lenguas*, el cual evidencia una de las características fundamentales de la evaluación auténtica que Reyes (2014) señala como el realismo. Esto es así ya que tres manuales *siempre* lo presentan (*Comuniquémonos en español, Español para extranjeros 3 y Enlace 1*), tres *casi siempre* lo presentan (*Español para extranjeros 1 y 2 y Enlace 3*) y también tres lo presentan *a veces* (la serie *Maravillas del español*), el restante *nunca* lo presenta.

Para cerrar estos criterios asociados a la evaluación extensiva, mencionamos que la socialización tuvo para sus dos ítems un equilibrio, donde 7.3.2. *promover la creación como hablante de español* fue la principal y 7.3.1 *promueven la interacción con otros (los compañeros de clase o los hablantes nativos del español), el uso de recursos y/o de ayudas externas que pueden estar presentes en un escenario real* se mantuvo cerca. Lo anterior porque se incluyeron discursos colaborativos y no colaborativos que mejoran el proceso de aprendizaje.

Así las cosas, se da paso a la evaluación intensiva, enmarcada desde la coherencia y la cual se exalta desde el ítem 7.4.2. *valoran las competencias que se abordan durante cada unidad y a lo largo del manual*, en tanto ocho manuales la presentan *siempre* y solo dos *nunca* (*Español para extranjeros 3 y Enlace 2*). Aspecto que aumenta en el ítem 7.4.3. *explicitan de manera clara los criterios de corrección*, en tanto todos los manuales *nunca* lo presentan, lo que impide conocer cómo se puede respaldar el proceso pedagógico desde la corrección que proponen y lo que implica una alerta para que el docente incluya este proceso dentro de su práctica en el aula, ya que ningún manual posibilita esa opción.

Además de lo anterior, nos permitimos abordar los **ámbitos de desarrollo de la evaluación**, para ello, presentamos en la Tabla 23 los resultados en función de cada manual de corpus.

Tabla 23. Ámbitos de desarrollo de la evaluación en los manuales colombianos.

Título	Académico	Personal	Social
1 <i>Comuniquémonos en español</i>	A veces	A veces	Casi siempre
2 <i>Español para extranjeros 1</i>	Siempre	Siempre	Siempre
3 <i>Español para extranjeros 2</i>	Siempre	Siempre	Siempre
4 <i>Español para extranjeros 3</i>	A veces	A veces	A veces
5 <i>Maravillas del español 1</i>	A veces	A veces	Siempre
6 <i>Maravillas del español 2</i>	A veces	A veces	Siempre
7 <i>Maravillas del español 3</i>	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
8 <i>Enlace 1</i>	Siempre	Siempre	Siempre
9 <i>Enlace 2</i>	A veces	A veces	A veces
10 <i>Enlace 3</i>	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre

Como se puede evidenciar la tendencia la encontramos en el ámbito social, en tanto fue el que se destacó, ya que *Enlace 1*, *Español para extranjeros 1 y 2*, y *Maravillas del español 1 y 2*, lo abordan *siempre*; *Comuniquémonos en español*, *Enlace 3* y *Maravillas del español 3*, lo abordan *casi siempre*; y *Español para extranjeros 3* y *Enlace 2*, lo abordan *a veces*, lo cual manifiesta una relación importante respecto a los recursos que ofertan para la actuación segura del estudiante, en palabras de Zabala y Arnau (2008, en Reyes, 2014) esto involucra “ser competente para relacionarse, comunicarse, y vivir positivamente con los demás” (pág. 73), característica que concuerda con el fundamento del enfoque didáctico en el cual se enmarcan.

Los ámbitos académico y personal se comportan igual, se puede establecer que del primero, en efecto se presenta la necesidad de responder al medio en el cual se desenvuelve

ese sujeto, pues los procesos de enseñanza del español, están mediados, en principio, por lo que exija determinada institución.

Del segundo, como resultado del grado de autonomía y libertad sobre el querer construir conocimiento en esta lengua, vemos cómo *Español para extranjeros 1 y 2*, y *Enlace 1*, se presentan *siempre*, *Maravillas del español 3*, y *Enlace 3*, se presentan *casi siempre*, los restantes, *a veces*. Así las cosas, para cerrar este capítulo, nos referiremos a los **agentes involucrados en la evaluación**, en ese sentido, a partir de las actividades de evaluación analizadas pudimos establecer que la tendencia que se presenta es la heteroevaluación, lo cual se hace evidente en *Comuniquémonos en español* y la serie de *Español para extranjeros*, pues la presentan *siempre*; y en *Maravillas del español 1* que la presenta *casi siempre*, los demás, a veces la presentan exceptuando a *Maravillas del español 2*, que *casi nunca* la presenta.

Así lo determinamos porque al no evidenciar en algunos casos explícitamente actividades que permitieran un proceso de evaluación, la deducción inicial fue que el docente podría utilizar alguna de las actividades que el manual propone para que cumpla con esa función y/o crear una actividad de evaluación.

A la anterior, le sigue la autoevaluación, de la cual resulta llamativo que se ubican de a tres manuales, así: *Español para extranjeros 1 y 2* y *Maravillas del español 2*, *siempre*; *Enlace 1 y 2* y *Maravillas del español 3*, *casi siempre*; y *Comuniquémonos en español*, *Maravillas del español 1* y *Enlace 3*, *a veces*. Con excepción de *Español para extranjeros 3*, que se ubica en *casi nunca*.

Esto indica que más de la mitad del corpus concuerda con el llamado que hace Fernández (2017) sobre “el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, [...], animando a los

alumnos a activar las estrategias que mejor se adapten a su forma de hacer y aprender” (pág. 10). Sin embargo, es importante reconocer que la manera como se ejecuta en *Maravillas del español* implica directamente el acceso al conocimiento bien logrado del contenido de cada unidad. En efecto, el resultado que genere implica que el estudiante tome unas decisiones sobre las destrezas y competencias que debería desarrollar al finalizar cada unidad pero dista de conectarse con estrategias para el aprendizaje, al menos directamente.

En cuanto a la coevaluación, la tendencia apunta a que un 80% de manuales de ELE creados en Colombia la abordan, el grado de cumplimiento al que más se hace referencia es *a veces*, en tanto seis manuales así lo evidencian; en el caso de los demás, estos se ubican así, *Enlace 3, siempre; Enlace 1, casi siempre; Español para extranjeros 3, casi nunca; Español para extranjeros 1, nunca*.

Dado lo anterior podemos inferir que se tiene en consideración lo que menciona Fernández (2017) cuando cita a Mariani (2013); Martín Peris (2008); Esteve y Arumí (2016); Fernández, (1998), para destacar que la interacción es factor clave en el aprendizaje “ya que origina la acción mediadora y el andamiaje oportuno que posibilitan la toma de conciencia de los propósitos y de las estrategias de aprendizaje y de comunicación” (pág. 9) Se agrega además, como se ha señalado antes, que fue justamente la interacción que proponía el manual la que ayudó a establecer que la actividad era potencialmente una actividad de evaluación.

En suma, queremos resaltar que hemos ofrecido un panorama desde diferentes perspectivas para que el docente de acuerdo con los intereses y necesidades de su población pueda elegir desde el campo de la evaluación cuál manual se ajusta a ellas. En efecto, no se

encuentra aquí una respuesta que haga alusión a cuál manual es mejor, pues nuestro interés se enmarcó en analizar el tratamiento de la evaluación en los manuales, no en calificarlos.

9. Conclusiones y recomendaciones

Con el fin de analizar el tratamiento que se le da a la evaluación para el aprendizaje en diez manuales de español como lengua extranjera creados en Colombia, las variables que se plasmaron en la matriz de análisis permitieron la interpretación de los resultados registrados en los capítulos anteriores, los cuales a su vez se convierten en el insumo para la generación de las conclusiones y recomendaciones que a continuación presentamos.

Así pues, podemos indicar que el tipo de evaluación que se presenta en los manuales de español como lengua extranjera creados en Colombia reseñados aquí, se caracteriza por: privilegiar un conocimiento procedimental como estrategia para la promoción del aprendizaje; apuntar a la evaluación del aprovechamiento; focalizar el ámbito social; y propiciar la heteroevaluación, por encima de la coevaluación o autoevaluación.

En relación con este último agente de la evaluación, llama la atención que a pesar de que los manuales se fundamentan en un enfoque comunicativo y que se asientan en los presupuestos de los modelos pedagógicos constructivistas, la escasa presencia de actividades que promuevan procesos de autoevaluación y la ausencia de criterios específicos dificultan el desarrollo de aprendizajes autónomos además de procesos de autorregulación, desde de la identificación de fortalezas y oportunidades de mejora.

Igualmente, dada la orientación de los manuales desde un enfoque comunicativo, comprendido como un ejercicio de interacción permanente, lo esperado es que se promuevan estrategias de coevaluación, no obstante, estas tampoco aparecen con frecuencia en estos textos. A pesar de esta falta de orientación explícita en los manuales, se entiende que al ser

estos una mediación, el docente está llamado a garantizar su aprovechamiento y explotar desde lo didáctico y evaluativo las actividades que allí se proponen.

En ese punto el lector reconocerá que en muchas ocasiones la evaluación no se evidenció de manera explícita y que fue necesario recurrir a encontrar las actividades de evaluación en función de ser potencialmente usadas para ese fin, no porque explícitamente así lo hicieran. Por tanto, un ejercicio como el que aquí se presenta es un proceso transversal a todo proceso educativo, e implica ver más allá de lo que aparece de manera explícita e identificar también aquello que es potencialmente utilizable o didácticamente explotable en un ejercicio de formación.

En este sentido, la recomendación que se realiza a la comunidad ELE es que se plantee la evaluación de manera explícita en el manual, por lo menos con una anotación, así, al reconocer que determinada actividad cumple con un objetivo evaluador, el aprendiente y el docente podrán tomar decisiones, establecer criterios, replantear rúbricas o instrucciones según el potencial que se identifique en ella.

Al respecto de la caracterización de las actividades de evaluación que se propone en diez manuales de español como lengua extranjera creados en Colombia hemos decidido utilizar las dimensiones de la evaluación auténtica para contribuir a la consolidación de estudios desde esta perspectiva.

Esto nos llevó a reconocer que los manuales de ELE colombianos no explicitan de manera clara los criterios de corrección, y en pocos casos implementan estrategias para el tratamiento del error; lo cual implica que el usuario del manual deduzca de su actuación cómo

poder potenciarla; si bien, hay series que contemplan las respuestas de sus ejercicios, esto no hace alusión a qué se debe corregir, solo indica cual es la respuesta correcta.

Desde luego, lo anterior no solo afecta al estudiante, también al docente quien es el que debe retroalimentar a sus estudiantes. Ahora bien, en el caso de las series que no contemplan ese apartado, en efecto hay más trabajo para el docente. Esta conclusión también implica una recomendación para el diseño de manuales de ELE, o para quienes decidan usar los existentes; el programa que se maneje debe considerar estrategias para el tratamiento del error; al respecto se evidencian algunos avances en manuales en los que se explicitan los desaciertos y se convoca a una revisión de ellos, especialmente en ejercicios de falso y verdadero.

Aquí reconocemos que escapa a nuestro alcance dar una propuesta del abordaje del error según cada manual, no obstante es una oportunidad para poder potenciar los alcances del material que se utiliza en el aula de ELE; en efecto, aceptamos que el manual no es el centro de la clase, pero al ser este la guía que orienta el proceso debería ser lo más integral posible.

Así las cosas, es intencional elegir la evaluación auténtica como punto de análisis, confiamos en el que el lector halle la misma importancia a criterios como el realismo, la relevancia, la socialización y la coherencia, ya que las actividades de evaluación que presentan los manuales permiten que se puedan reconocer.

Por otro lado, al detallar cómo se evalúan las destrezas comunicativas en los manuales de ELE creados en Colombia, pudimos establecer que las producciones tanto orales como escritas necesitan tener unos criterios de valoración. Desde esta perspectiva, también es importante destacar que en el caso de la comprensión, tanto oral como escrita, gracias a las respuestas cerradas el estudiante precisa enfocarse en esa destreza para que el docente pueda

decidir qué paso seguir; en este punto la focalización es favorable porque permite atribuir características justo a la comprensión y no hay ambivalencias a la hora de identificar si el éxito o fallo en la misma se debe a la habilidad del estudiante o al azar.

Los manuales de ELE creados en Colombia, evalúan de manera independiente, pocos son los casos en los cuales se evalúa dentro de un mismo ejercicio más de una destreza. Desde luego, no podemos negar que como se señaló antes esto también da lugar al azar, pero al ser los manuales necesariamente orientados por el docente, este a lo largo del curso podrá determinar si el proceso evaluativo es confiable, lo que ayudará también a determinar otras estrategias de evaluación que permitan identificar si el estudiante está aprendiendo o no.

Así pues, se verifica que se presentan diferentes tendencias del tratamiento de la evaluación en función de su estructura y de sus intenciones formativas, por consiguiente se identifican diferentes formas de acercarse al ejercicio evaluativo, lo cual fue posible gracias a los registros efectuados en la matriz de análisis en la que inicialmente se recogieron varios aspectos que luego conformaron grandes apartados desde los cuales se logró evidenciar el alcance de cada uno de los objetivos específicos.

Dicho lo anterior, se considera que la matriz de análisis que aquí se presenta es una gran contribución en términos investigativos porque se puede ubicar como referente en posteriores investigaciones para el diseño de nuevas matrices, en función del objetivo de valoración que se proponga, de modo que sea posible hacer las adaptaciones correspondientes y aplicar. Validada con un juicio de expertos brinda la posibilidad de evidenciar cómo se presenta la evaluación, cuáles aspectos son necesarios tener en cuenta, y a cuáles se debe prestar mayor atención.

Desde esta perspectiva, los manuales a crear y además los manuales provenientes de otras naciones pueden utilizar la matriz para establecer el tratamiento de la evaluación en ellos, pues potencia la metaevaluación en sí misma y por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

Implica también un aporte en la didáctica de ELE, reconociendo que el diseño de un manual requiere, además de un enfoque de enseñanza de lenguas claro, una apuesta evaluativa coherente y consistente con la estructura y las intencionalidades de este. Igualmente, permite tomar decisiones que contribuyan al quehacer docente, por ejemplo, a corto plazo, enfocarse en establecer los criterios que serán usados en la evaluación, restando subjetividad al proceso evaluador, y a largo plazo, pensar en la necesidad de formarse en un campo complejo como la evaluación.

Se reitera la necesidad de promover investigaciones que tomen como objeto de estudio los manuales y específicamente el tipo de evaluación que en estos se promueve, así como estudios para valorar las estrategias de evaluación usadas en el aula, en función de cómo el profesor puede utilizar esos datos para la creación de los manuales o para el aprovechamiento de ellos, además de plantear la formación en evaluación desde una perspectiva amplia.

A pesar de que no se evidencia en Colombia la producción de manuales en los últimos años, se destaca la apuesta por diseñar material complementario que permita el desarrollo de algunas habilidades específicas, como en el caso de los que hacen parte de la Serie ELE. Por tanto, también se podría tener en cuenta la evaluación del material complementario.

Para cerrar, se reconoce que los manuales presentan ideas asociadas al proceso evaluativo, sin embargo, en general se trata de población adulta y en algunos casos juvenil y

sería importante tener en cuenta que estas recomendaciones también aplican para la creación de manuales que como público tengan la población infantil, ya que no hay manuales que se enfoquen en la enseñanza del español como lengua extranjera para esa población.

Referencias

- Agudelo, E., Estupiñán, J., Jaramillo, G., & Gómez, J. (2008). *Español al vuelo. A1: encuentros*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Agudelo, E., Estupiñán, J., Jaramillo, G., & Gómez, J. (2009). *Español al vuelo. A2: destinos*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Alcaráz, C. (2008). Evaluación y motivación: una influencia recíproca. En S. Pastor, & S. Roca, *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2. Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como LE/L2* (págs. 116 -122). Alicante: Universidad de Alicante.
- Álvarez, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 127-140.
- Andreu, A., & García-Casas, M. (2008). La autoevaluación del trabajo en grupo en la clase de lengua extranjera: investigación de campo. En S. Pastór, & S. Roca, *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2. Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como LE/L2* (págs. 419 - 427). Alicante: Universidad de Alicante. (págs. 143 - 149). Alicante: Universidad de Alicante.
- Andréu, J. (sf de sf de 2018). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Obtenido de Mastor: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.- analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>

- Antón, M. (2003). *Dynamic assessment of advanced foreign language learners*. Washington: American Association of Applied Linguistics.
- Antón, M. (2013). *Métodos de evaluación de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Arboleda, D. (18 de Agosto de 2015). *Spanish in Colombia*. Obtenido de 4to Encuentro Internacional de español como lengua extranjera. Enseñanza, aprendizaje y evaluación. EnredELE: <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/ponencias/Arboleda%20Gonz%C3%A1lez%20Diana%20Teresa.pdf>
- Arias, C., Maturana, L., & Restrepo, R. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. *Lenguaje*. Vol. 40 Núm. 1, 99-125.
- Ariza, E., Molina, G., & Nieto, V. (2019). Adaptación de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera en Latinoamérica: el caso de <Aula América I>. *Forma y Función*, 101 - 123.
- Baralo, M. (2008). La evaluación en la formación de profesores de ELE. En S. Pastór, & S. Roca, *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2. Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (págs. 59 - 61). Alicante: Universidad de Alicante.
- Blanco, A. (2004). Criterios para el análisis, la valoración, y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. *Revista española de lingüística aplicada (RESLA)*, 71-91.
- Bordón, T. (2005). La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. En J. Sánchez, & I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (págs. 983 - 1005). Madrid: SGEL.

- Bordón, T. (2008). Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segunda lenguas. *Monográficos Marco ELE*, 4 - 26.
- Bordón, T. (2015). La evaluación de segundas lenguas (L2). Balance y perspectivas. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 9-30.
- Borjas, M. (2011). La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de un programa de Formación de Formadores. *Zona próxima n° 15*, 94-107.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. . Cambridge: Harvard University Press.
- Chiquito, A., Naranjo, J., Gómez, R., Álvarez, D., & Restrepo, M. (2014). *Maravillas del español*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Consejo de Europa. (2001). Capítulo 2 Enfoque adoptado. En C. d. Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. (págs. 9-19). Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Consejo de Europa. (2001). Capítulo 9: La evaluación. En Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (págs. 177-193). Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Cotterall, S. (2008). Aprendientes de lenguas y autoevaluación. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1-15.
- Crabbe, D. (1993). Fostering Autonomy from within the Classroom: The Teacher's Responsibility. *System*, Vol. 21 No. 4 , 443-452.
- Creswell, J., & Plano, V. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods Research*. . California: Sage Publications, Inc.

- Cruz, F., Flaborea, R., Guzmán, M., López, A., & Mejía, A. (2009). *Informe de estudio sobre los exámenes de español como lengua extranjera administrados en Colombia*. Bogotá: Centro de Investigación y Formación en Educación, (CIFE), Instituto Caro y Cuervo, Universidad de los Andes.
- Da Silva, H., & Signoret, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México D.F.: Editorial Trillas.
- Díaz, S. (2014). Los Métodos Mixtos de Investigación: Presupuestos Generales y Aportes a la Evaluación Educativa. . *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 48(1), 7-23.
- Domínguez, P. (2008). *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Tenerife : Monográficos Marco ELE.
- Eguiluz, Á., & Eguiluz, J. (2005). La evaluación de la expresión escrita; La evaluación de la comprensión lectora. En J. Sánchez, & I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (págs. 1005 - 1045). Madrid: SGEL.
- Ekelund, D. (sf de sf de 2015). *La utilidad de manuales para enseñar contenidos culturales en el aula de ELE en Suecia*. Obtenido de Publicaciones de la Universidad de Gotemburgo - archivo electrónico:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/51992/1/gupea_2077_51992_1.pdf
- Eres Fernández, I., & Tiba Rádis, L. (2010). *La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación*. Madrid: Arco Libros.

- Ezeiza, J. (2007). *Analizar y comprender la topografía de los manuales para la enseñanza de lenguas en perspectiva de síntesis. Aplicación a los manuales para la enseñanza general de E/LE a adultos.* . Nebrija: Universidad Antonio de Nebrija.
- Ezeiza, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza: algunas claves para la formación del profesorado. *MarcoELE Revista de Didáctica español lengua extranjera*, 1-58.
- Fernández, S. (1997). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. *Actas de la II jornada de enseñanza en ELE.*
- Fernández, S. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En J. & Sánchez, *Vademécum para la formación de profesores* (págs. 715-734). Madrid : SGEL.
- Fernández, S. (2011). La autoevaluación como estrategia del aprendizaje. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*,, 1-15.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE*, 1-43.
- Figueras, N., & Puig, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera.* Madrid: Editorial Edinumen.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido.* Montevideo : Tierra Nueva.
- García Santa-Cecilia, Á. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera.* Madrid: Edelsa.
- García, A. (2017). Métodos de enseñanza y modelos curriculares. En A. García, *El currículo de español como lengua extranjera* (págs. 24-39). Madrid: Edelsa.

- García, D., García, J., & Buitrago. (2011). Estado del arte de ELE en Colombia, una mirada holística: metodologías y enfoques, material didáctico, variedades lingüísticas y dificultades en el área. *Revista MarcoELE*, 1-8.
- González, M. (2016). *Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro*. Madrid: Facultad de Filología UNED.
- Hernández, R., Fernández, S., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación (6ta ed.)*. México: McGraw Hill.
- Herrera, E., Beltrán, C., Forero, C., & Páez, C. (2013). *Enlace*. Bogotá: CEPEX. Universidad Externado de Colombia.
- Instituto Cervantes. (05 de 04 de 2020). *Diccionario de términos clave de ELE*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/agentevaluacion.htm
- Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México: Editorial Fontamara.
- Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una Introducción; trad. de Beatriz Álvarez Klein*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. . *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
- Lantolf, J., & Poehner, M. (2004). Sociocultural Theory and Second Language Learning, . *Journal of applied linguistics*. , 49-72.
- Larrote, M. (2017). Contenidos declarativos (factuales, conceptuales), procedimentales y actitudinales. *Universidad Marcelino Champagnat*, 1-10.

- López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 1, No. 2.* , 111-124.
- Martín Peris, E. (2008). La autoevaluación: nuevas consideraciones sobre un viejo tema. En S. Pastór, & S. Roca, *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2. Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (págs. 27 - 44). Alicante: Universidad de Alicante.
- Martín, E., ArjoniUa, A., Atienza, E., Castro, M., Higuera, M., & Inglés, C. (26 de Octubre de 2019). *Centro Virtual Cervantes*. Obtenido de Instituto Cervantes:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- Martínez, J. (2008). El español en la enseñanza secundaria del sistema educativo inglés: Evaluación de materiales y contenidos. En S. Pastór, & S. Roca, *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2. Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como LE/L2* (págs. 419 - 427). Alicante: Universidad de Alicante.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. London: Routledge.
- Mendez, A. (2008). La evaluación: un elemento más para el proceso de aprendizaje. En S. Pastór, & S. Roca, *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2. Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (págs. 428- 435). Alicante: Universidad de Alicante.

- Micheaux, D., & Parvin, J. (2018). Principal evaluation as a tool for growth. *The Learning Professional, vol. 39, no. 2, 52-55.*
- Monereo, C. (2009). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.htm>
- Nevo, D. (2006). Evaluation in education. . En I. Shaw, J. Greene, & M. Mark, *The SAGE handbook of evaluation* (págs. 442-460). SAGE Publications Ltd.
- Palacios. (12 de 07 de 2020). *Diccionario electronico de enseñanza y aprendizae de lenguas*. Obtenido de <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/valoracion-directa>
- Parra, M., & Rojas, L. (2008). *Comuniquémonos en español: español como lengua extranjera, usuario básico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pastor, S. (2006). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. . Alicante: Universidad de Alicante.
- Pastor, S., & Roca, S. (2008). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Alicante: Universidad de Alicante ASELE.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. . *Revista Electrónica Educare, XV(1), 15-29.*
- Peris, M. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera. (E/LE)*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Puig, F. (2008). Evaluación. Monográficos. . *Revista MarcoELE, 1-164.*
- Reyes, P. (2014). *La formación del profesorado de ELE en evaluación auténtica de competencias*. Vigo: Grupo de investigación de lengua española y lenguas signadas.

- Reynolds, C., Livingston, R., & Willson, V. (2009). *Measurement and assessment in education. 2nd Edition*. Boston: Pearson.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Rosales, C. (2003). *Criterios para una evaluación formativa: objetivos, contenido, profesor, aprendizaje, recursos*. Madrid: NARCEA.
- Sala, C. (sf de sf de 2012). *Impacto de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE del Instituto Cervantes de Varsovia*. Obtenido de Repositorio digital Universidad de Lleida:
https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/46596/csalam_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sanz, S. (2005). El reto de la evaluación siguiendo los lineamientos del MCER. *Glosas Didácticas*, 37-45.
- Scriven, M. (1980). *Evaluation thesaurus. 2nd edition*. California: Edgepress Inverness.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-230.
- Shiffrin, R., & Dumais, S. (1981). The development of automatism. En E. b. Anderson, *Cognitive Skills and Their Acquisition* (págs. 111-140). Hillside: Lawrence Erlbaum Asociados.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Londres: Oxford University Press.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *The handbook of Mixed Methods in social and behavioral research (1ª ed.)*. California: Sage publication, Inc.

- Vallejo, M., & Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los aprendizajes de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación* , 11-25.
- Vásquez, G. (2008). De la corrección de errores a la evaluación de las competencias: impacto de la evaluación sobre las personas y la sociedad. En P. S, & S. Roca, *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2. Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como LE/L2* (págs. 45 - 55). Alicante: Universidad de Alicante.
- Velandia, D., Ussa, M., & M., W. (2008). *Español para extranjeros. Nivel básico*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Velandia, D., Ussa, M., & M., W. (2010). *Español para extranjeros. Nivel intermedio*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Velandia, D., Ussa, M., & M., W. (2015). *Español para extranjeros. Nivel avanzado*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Vygostsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard College Press.

Anexos

Anexo 1. Matriz preliminar de análisis

Matriz de análisis para reconocer el tratamiento de la evaluación en los manuales colombianos*.						
1. Datos básicos del manual						
1.1. Nombre						
1.2. Autores						
1.3. Editorial		1.4. Año		1.5. Cantidad de unidades		
2. Estructura interna del manual						
2.1. Nivel de español	A1	A2	B1	B2	C1	C2
2.2. Población a la cual va dirigido el manual						
Público general	Público general		Edad	Infantil		
Público específico	L1			Adolescente		
	Fin específico			Adulto		
2.3. Enfoque didáctico del manual						
Nocio-funcional	Enfoque por tareas			Comunicativo		

2.4 El manual sigue los objetivos del nivel de referencia según PCIC.	Si	—	No	—
---	----	---	----	---

3. Evaluación

Determine si el manual cumple o no con cada uno de los siguientes criterios.	Sí	No
3.1. Se evalúan de manera contextualizada los contenidos abordados a lo largo de cada unidad.		
3.1.1. En caso de marcar sí, en cuáles unidades se presenta: _____		
3.2. Se evalúan de manera contextualizada los contenidos abordados a lo largo de todo el manual.		
3.3. Las instrucciones asociadas a la evaluación permiten guiar al aprendiente a una correcta realización de las actividades de manera autónoma		
3.4. El manual presenta un apartado de evaluación general.		
3.5. El manual presenta solucionario de ejercicios.		
3.6. El manual presenta ficha de autoevaluación.		

4. Agentes involucrados en la evaluación

<i>Tenga en cuenta la siguiente escala (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre, (5) Siempre.</i>	1	2	3	4	5
4.1. Las actividades que presenta el manual pueden promover la coevaluación.					
4.2. Las actividades que presenta el manual pueden promover procesos de autoevaluación.					
4.3. Las actividades que presenta el manual pueden promover procesos de heteroevaluación.					

5. Características de una evaluación auténtica									
Evaluación extensiva									
<i>Tenga en cuenta la siguiente escala (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre, (5) Siempre.</i>					1	2	3	4	5
Las actividades que presenta el manual...									
5.1. Realismo	5.1.1. guardan un alto grado de similitud con los principales problemas o situaciones que pueden tener lugar en la vida real y cotidiana del aprendiente de lenguas.								
	5.1.2. favorecen la construcción del discurso por parte del aprendiente.								
5.2. Relevancia	5.2.1. son útiles y consiguen que el aprendiente rentabilice lo que ha podido abordar desde su contenido.								
	5.2.2. permiten hacer transferencias de los aprendizajes construidos a otros contextos.								
5.3. Socialización	5.3.1. promueven el contacto con otros, el uso de recursos o de ayudas externas, presentes en un escenario real.								
	5.3.2. promueven la creación de la identidad como hablante de español.								
Evaluación intensiva									

<i>Tenga en cuenta la siguiente escala (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre, (5) Siempre.</i>		1	2	3	4	5
Las actividades que presenta el manual...						
5.4. Coherencia	5.4.1. evalúan las competencias que se señalaron en la programación.					
	5.4.2. valoran las competencias que realmente fueron abordadas durante cada unidad y a lo largo del manual.					
	5.4.3. explicitan de manera clara los criterios de corrección.					
	5.4.4. permiten identificar progreso en el aprendizaje de los estudiantes.					

6. Ámbitos de desarrollo de la evaluación

<i>Tenga en cuenta la siguiente escala (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre, (5) Siempre.</i>		1	2	3	4	5
Las actividades que presenta el manual...						
6.1. Académico	sirven para detectar cuáles son los puntos fuertes y débiles en el aprendizaje del alumno.					
6.2. Personal	permiten evaluar el grado de conciencia del aprendiente sobre el proceso, esto es la justificación de lo que hizo y de lo que no.					
6.3. Social	aportan recursos para permitir una actuación segura de parte del estudiante.					

7. Tipo de actividad para la evaluación del aprendizaje

<i>Tenga en cuenta la siguiente escala (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre, (5) Siempre.</i>		1	2	3	4	5
Las actividades de evaluación del manual se destacan por el uso...	7.1. del conocimiento declarativo					
	7.2. del conocimiento procedimental					
	7.3. de la automatización					
	7.4. de la reestructuración					
	7.5. del método de la procedimentación					
	7.6. del proceso de la declarativización.					

8. Perspectivas de evaluación				
Conteste a los siguientes criterios:		Sí	No	
Esta perspectiva de evaluación es preponderante en el manual. **	8.1. Evaluación del aprovechamiento			
	En caso de marcar sí, en cuáles unidades se presenta: _____			
	8.2. Evaluación de dominio			
	En caso de marcar sí, en cuáles unidades se presenta: _____			
	8.3. Evaluación continua			
	En caso de marcar sí, en cuáles unidades se presenta: _____			
	8.4. Evaluación en un momento específico			
	En caso de marcar sí, en cuáles unidades se presenta: _____			
8.5. Evaluación directa				

En caso de marcar sí, en cuáles unidades se presenta: _____		
8.6. Evaluación indirecta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En caso de marcar sí, en cuáles unidades se presenta: _____		
8.7. Evaluación global	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En caso de marcar sí, en cuáles unidades se presenta: _____		
8.8. Evaluación analítica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En caso de marcar sí, en cuáles unidades se presenta: _____		
8.9. Evaluación dinámica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En caso de marcar sí, en cuáles unidades se presenta: _____		
8.10. Evaluación estática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En caso de marcar sí, en cuáles unidades se presenta: _____		
9. Observaciones		

* Esta matriz fue realizada con base en las aportaciones de Uribe, 2004; Ezeiza, 2009; Reyes, 2014; Arboleda, 2015; Del Pozo, 2018.

**Señale ejemplos (unidad, actividad, ejercicio) que reflejen esa perspectiva.

Anexo 2. Planilla de evaluación para juicio de expertos

INSTITUTO CARO Y CUERVO (ICC) PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: EL TRATAMIENTO DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN MANUALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA COLOMBIANOS

PLANILLA DE EVALUACIÓN PARA JUICIO DE EXPERTOS⁹

Respetado juez:

Usted, por su conocimiento y experiencia profesional, ha sido seleccionado para evaluar y validar el instrumento de análisis de manuales de ELE colombianos que se ha diseñado como parte de la investigación denominada *el tratamiento de la evaluación del aprendizaje en manuales de español como lengua extranjera colombianos* y cuyo objetivo es analizar el tratamiento que se le da a la evaluación del aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera creados en Colombia.

La evaluación de los instrumentos, mediante juicio de expertos, es de gran importancia para contribuir a su validez. De ahí que el objetivo de este juicio sea la validación del instrumento presentado, en función de criterios como la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia.

Por tanto, agradecemos su valiosa colaboración en este ejercicio.

PARTE I. CARACTERIZACIÓN DEL JUEZ

1. Nombres y apellidos: _____
2. Formación académica: _____
3. Áreas de experiencia profesional: _____
4. Años de experiencia profesional: _____

⁹ Esta planilla se construyó a partir de la propuesta presentada por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008).

5. Cargo actual: _____

6. Institución: _____

PARTE II. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

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 Los ítems son suficientes para identificar el tratamiento de la evaluación.	Los ítems no son suficientes para identificar el tratamiento de la evaluación en los manuales.	1. No cumple con el criterio
	Los ítems pueden dar cuenta de los algunos elementos para identificar el tratamiento de la evaluación en los manuales.	2. Nivel bajo
	Se deben agregar algunos ítems para poder identificar el tratamiento de la evaluación en los manuales.	3. Nivel moderado
	Los ítems son completamente suficientes.	4. Nivel alto
Claridad El ítem se comprende fácilmente, es decir su semántica y sintaxis son adecuadas.	El ítem no es claro.	1. No cumple con el criterio
	El ítem requiere bastantes modificaciones para alcanzar la claridad esperada.	2. Nivel bajo
	Se requieren pocas modificaciones, muy concretas, para dar claridad al ítem.	3. Nivel moderado
	El ítem es completamente claro.	4. Nivel alto
Coherencia El ítem tiene una relación clara con lo que	El ítem no tiene relación lógica con lo que se pretende identificar.	1. No cumple con el criterio
	El ítem tiene una relación tangencial con lo que pretende identificar.	2. Nivel bajo

Criterio	Indicador	Calificación
se pretende identificar	El ítem tiene una relación moderada con lo que se pretende identificar.	3. Nivel moderado
	El ítem está completamente relacionado con lo que se pretende identificar.	4. Nivel alto
Relevancia La presencia del ítem en el instrumento es clave.	El ítem puede ser eliminado sin que se afecte la identificación del tratamiento de la evaluación.	1. No cumple con el criterio
	El ítem tiene alguna relevancia pero ya está integrado en otro ítem.	2. Nivel bajo
	El ítem es relativamente importante	3. Nivel moderado
	El ítem es muy relevante y debe ser incluido	4. Nivel alto

PARTE III. EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

De acuerdo con la rúbrica anterior, califique cada ítem en la siguiente planilla.

Parte	Ítem	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
1.	1.1.					
	1.2					
	1.3					
	1.4					
	1.5					
2	2.1					
	2.2					
	2.3					
	2.4					
3	3.1					
	3.1.1					
	3.2					
	3.3					
	3.4					

Parte	Ítem	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
	3.5					
	3.6					
4	4.1					
	4.2					
	4.3					
5	5.1.1					
	5.1.2					
	5.2.1					
	5.2.2					
	5.3.1					
	5.3.2					
	5.4.1					
	5.4.2					
	5.4.3					
	5.4.4					
6	6.1					
	6.2					
	6.3					
7	7.1					
	7.2					
	7.3					
	7.4					
	7.5					
	7.6					
8	8.1					
	8.2					
	8.3					
	8.4					

Parte	Ítem	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
	8.5					
	8.6					
	8.7					
	8.8					
	8.9					
	8.10					

PARTE IV. COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

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

Gracias por la disposición.

Feliz día

Anexo 3. Matriz para el análisis del tratamiento de la evaluación en los manuales de ELE

Matriz para el análisis del tratamiento de la evaluación en diez manuales colombianos para la enseñanza de español como lengua extranjera*.										
1. Datos básicos del manual										
1.1. Título				1.4. Número de unidades en el manual						
1.2. Institución				1.5. Número de páginas por unidad						
1.3. Año de publicación				1.6. Original	_____	Adaptado	_____			
2. Estructura interna del manual										
2.1. Nivel(es) de español	A1	A2	B1	B2	C1	C2				
2.2. Población a la cual va dirigido el manual										
Población objetivo	Público multicultural				Edad	Niños				
	De una L1					Adolescentes				
	Fin específico					Adultos				
2.3. Enfoque(s) didáctico(s) del manual										
Estructural	Nociofuncional	Enfoque por tareas	Comunicativo	Otro: _____						
<i>Tenga en cuenta la siguiente escala (1) No cumple, (2) Cumple en un bajo porcentaje, (3) Cumple medianamente, (4) Cumple en un alto grado, (5) Cumple totalmente.</i>						Grado de cumplimiento				
El manual sigue:						1	2	3	4	5
2.4. los objetivos de referencia según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).										

2.5. los lineamientos generales para la evaluación según MCER.					
--	--	--	--	--	--

3. Presentación de la evaluación del aprendizaje en el manual

3.1. Señale las unidades del manual en las cuales se evalúan los contenidos abordados.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Determine si el manual cumple o no cada uno de los siguientes criterios.

Sí

No

3.2. Se evalúan de manera contextualizada los contenidos abordados a lo largo de todo el manual.

3.3. Las instrucciones asociadas a la evaluación permiten guiar al aprendiente a una correcta realización de las actividades de manera autónoma.

3.4. El manual presenta un apartado de evaluación

3.4.1. De contestar Sí, en dónde se presenta:

Al final de cada
unidad

Al final de un
conjunto de unidades

Al final del manual

Otro: _____

3.5. El manual presenta las respuestas de los ejercicios.

3.5.1. De contestar Sí, en dónde se presenta:

Al final de cada
unidad

Al final de un
conjunto de unidades

Al final del manual

Otro: _____

3.6. El manual presenta ficha de autoevaluación.

3.6.1. De contestar Sí, en dónde se presenta:

Al final de cada unidad	Al final de un conjunto de unidades	Al final del manual	Otro: _____
-------------------------	-------------------------------------	---------------------	-------------

4. Estrategias para la promoción del aprendizaje

<i>Tenga en cuenta la siguiente escala (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre, (5) Siempre.</i>		1	2	3	4	5
Las actividades de evaluación del manual evidencian...	4.1. el conocimiento declarativo					
	4.2. el conocimiento procedimental					
	4.3. la automatización					
	4.4. la reestructuración					
	4.5. el método de la procedimentación					
	4.6. el proceso de la declarativización.					

5. Actividades para la evaluación de las destrezas comunicativas

<i>Tenga en cuenta la siguiente escala (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre, (5) Siempre.</i>		1	2	3	4	5
5.1. Para evaluar la comprensión auditiva el manual utiliza...						
5.1.1. la selección múltiple con 3 o 4 opciones de respuesta.						
5.1.2. ejercicios de verdadero – falso						
5.1.3. fragmentos desordenados						
5.1.4. diversas versiones de textos con espacios (cloze)						

5.1.5. la interacción del aprendiz con el docente					
5.1.6. la interacción entre aprendices					
5.1.7. textos auténticos					
5.1.8. otro(s) ¿cuál(es)?: _____					
5.2. Para evaluar la expresión oral el manual utiliza...					
5.2.1. conversación guiada					
5.2.2. exposición de un tema					
5.2.3. la interacción del aprendiz con el docente					
5.2.4. la interacción entre aprendices					
5.2.5. otro(s) ¿cuál(es)?: _____					
5.3. Para evaluar la expresión escrita el manual utiliza...					
5.3.1. la redacción de un producto (carta, informe, diario, noticia, entre otros)					
5.3.2. la interacción del aprendiz con el docente					
5.3.3. la interacción entre aprendices					
5.3.4. otro(s) ¿cuál(es)?: _____					
5.4. Para evaluar la comprensión lectora el manual utiliza...					
5.4.1. la selección múltiple con 3 o 4 opciones de respuesta.					
5.4.2. ejercicios de verdadero – falso					
5.4.3. fragmentos desordenados					

5.4.4. diversas versiones de textos con espacios (cloze)					
5.4.5. la interacción del aprendiente con el docente					
5.4.6. la interacción entre aprendientes					
5.4.7. textos auténticos					
5.4.8. otro(s) ¿cuál(es)?: _____					

6. Tipos de evaluación según el MCER

<i>Tenga en cuenta la siguiente escala (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre, (5) Siempre.</i>	1	2	3	4	5
En las actividades que presenta el manual se evidencia el uso de ...					
6.1. Evaluación del aprovechamiento					
6.2. Evaluación de dominio					
6.3. Evaluación continua					
6.4. Evaluación en un momento específico del manual.					
6.5. Evaluación directa					
6.6. Evaluación indirecta					
6.7. Evaluación global					
6.8. Evaluación analítica					
6.9. Evaluación dinámica (del proceso)					
6.10. Evaluación estática (del producto)					

7. Dimensiones de la evaluación auténtica

Evaluación extensiva						
<i>Tenga en cuenta la siguiente escala (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre, (5) Siempre.</i>		1	2	3	4	5
Las actividades que presenta el manual...						
7.1. Realismo	7.1.1. guardan un alto grado de similitud con los principales problemas o situaciones que pueden tener lugar en la vida real y cotidiana del aprendiente de lenguas.					
	7.1.2. favorecen la construcción del discurso por parte del aprendiente.					
7.2. Relevancia	7.2.1. son útiles, consiguen rentabilizar lo que el estudiante ha aprendido.					
	7.2.2. permiten hacer transferencias de los aprendizajes construidos a otros contextos.					
7.3. Socialización	7.3.1. promueven la interacción con otros (los compañeros de clase o los hablantes nativos de español), el uso de recursos y/o de ayudas externas que pueden estar presentes en un escenario real.					
	7.3.2. promueven la creación de la identidad como hablante de español.					
Evaluación intensiva						
<i>Tenga en cuenta la siguiente escala (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre, (5) Siempre.</i>		1	2	3	4	5
Las actividades que presenta el manual...						
7.4. Coherencia	7.4.1. evalúan las competencias que se señalan en la programación.					
	7.4.2. valoran las competencias que se abordan durante cada unidad y a lo largo del manual.					

	7.4.3. explicitan de manera clara los criterios de corrección.					
	7.4.4. permiten identificar progreso en el aprendizaje de los estudiantes.					
8. Ámbitos de desarrollo de la evaluación						
<i>Tenga en cuenta la siguiente escala (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre, (5) Siempre.</i>		1	2	3	4	5
Las actividades que presenta el manual...						
8.1. Académico	sirven para detectar cuáles son los puntos fuertes y débiles en el aprendizaje del alumno.					
8.2. Personal	permiten evaluar el grado de conciencia del estudiante sobre su proceso de aprendizaje, esto es, la justificación de lo que hizo y de lo que no.					
8.3. Social	aportan recursos para permitir una actuación segura de parte del estudiante.					
9. Agentes involucrados en la evaluación						
<i>Tenga en cuenta la siguiente escala (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre, (5) Siempre.</i>		1	2	3	4	5
9.1. Las actividades que presenta el manual propician la coevaluación.						
9.2. Las actividades que presenta el manual propician procesos de autoevaluación.						
9.3. Las actividades que presenta el manual propician procesos de heteroevaluación.						
10. Observaciones						

<p>* Esta matriz fue realizada con base en las aportaciones de Bordón (2002); Uribe (2004); Ezeiza (2009); Reyes (2014); Arboleda (2015); Del Pozo (2018).</p>	