

**REALIDADES Y PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN
FORMATIVA A DISTANCIA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO
ARGELINO / REALITIES AND PROPOSALS FOR FORMATIVE
DISTANCE LEARNING ASSESSMENT IN THE ALGERIAN
UNIVERSITY CONTEXT¹
DOI: 10.5281/zenodo.10404684**

Resumen: En el presente artículo se estudia la implementación de la evaluación formativa en las aulas universitarias argelinas en tiempos de la pandemia de Covid-19. Ante los nuevos desafíos educativos provocados por la pandemia del coronavirus y el confinamiento tanto de docentes como de discentes desde el 12 de marzo de 2020, la enseñanza superior en Argelia tuvo que cambiar el modo de enseñanza de la modalidad presencial hacia la virtual y más tarde hacia la semipresencial. Esta nueva normalidad obliga a los docentes a enfrentarse a dos situaciones reales. Por un lado, al uso de las diferentes herramientas tecnológicas, es decir, al cómo usarlas en el aula virtual de lenguas, y por otro lado, a cómo plantear la evaluación formativa a distancia ante estos nuevos retos. Por tanto, basándonos en estos dos puntos clave, nos hemos interesado en indagar cómo se practicaba la evaluación formativa de las asignaturas fundamentales por parte de los profesores del departamento de lengua inglesa durante el curso académico 2020-2021. Teniendo en cuenta la escasa experiencia de los docentes en la docencia virtual, nos hemos focalizado, en primer lugar, en resaltar las prácticas evaluativas mediante la comparación entre las notas de la evaluación formativa y sumativa y, en segundo lugar, en examinar los usos y recursos utilizados para llevar a cabo la evaluación formativa mediante un cuestionario dirigido a los profesores de lengua inglesa. Esta investigación aborda un estudio descriptivo basado en un enfoque mixto, con el objetivo de poner de relieve la necesidad de adoptar nuevos recursos de evaluación a distancia como pueden ser: Kahoot, Quizizz, Trivinet, Socrative, Jamboard, Rubistar y Google Forms.

Palabras clave: evaluación formativa, pandemia, presencial, virtual, herramientas digitales.

Abstract: In this article, we aim to study the implementation of formative assessment during the Covid-19 pandemic. Faced with the new educational challenges brought about by the coronavirus pandemic and the confinement of teachers and students since the 12th March 2020, higher education in Algeria has had to change the mode of teaching from face-to-face to virtual and then to blended learning. This new normality forced teachers to face two real situations, on the one hand, the use of different technological tools, i.e. how to use them in the virtual language classroom, and on the other hand, how to approach distance learning in the face of new challenges. Therefore, based on these two key points, we were interested in investigating how the formative assessment of core subjects was practiced by teachers in the English language department during the academic year 2020-2021. Given the limited experience of teachers in this area, we focused firstly on highlighting assessment practices by comparing formative and summative assessment marks, and secondly on examining the uses and resources used to carry out formative assessment by means of a questionnaire addressed to English language teachers. In fact, this article is a descriptive study based on a mixed approach, with the aim of highlighting the need to adopt new distance assessment resources such as: Kahoot, Quizizz, Trivinet, Socrative, Jamboard, Rubistar and Google Forms.

Keywords: formative assessment, Covid 19 pandemic, face-to-face, virtual, digital tools.

¹ Abed BOUBEKEUR, University of Ibn Khaldun Tiaret, Algeria, abed.boubekour@univ-tiaret.dz; Karima Taleb ABDERRAHMANE, University of Mostaganem, Algeria, karima.talebabderrahman@univ-mosta.dz ; José ROVIRA COLLADO, University of Alicante, Spain, jrovira.collado@gcloud.ua.es

1. Introducción

El tema de la evaluación formativa ha sido siempre muy discutido en el sistema de enseñanza superior LMD de Argelia (equivalente al sistema universitario europeo EEES) por diversos motivos que podrían ser su estatus, su función y su modalidad. Se empezó a tener en cuenta dicha evaluación a partir de 2004 con el inicio del sistema LMD en el que la evaluación conlleva dos funciones: *formar* y *controlar los logros* del alumnado universitario. Respecto a su estatus en comparación con la evaluación sumativa tradicional, constituida por el examen final del semestre, se le otorgaba menos valor dado que representaba solo el 30% de la calificación de una asignatura. Pero a partir de 2015 la escala de evaluación se ha revisado al alza, para que la evaluación formativa llegue al 50%. Desde entonces, la evaluación formativa adquiere el mismo estatus que la evaluación sumativa. Otro reto planteado respecto a la evaluación formativa, consiste en su implementación, por el escaso conocimiento acerca de su función, considerándola como una evaluación más, mientras que ésta tiene la función de seguimiento y preparación del aprendiz para la consecución de buenos resultados.

De ahí que lanzamos dos preguntas de investigación:

¿Cómo se practicó la evaluación formativa a distancia en tiempos de la pandemia?

y ¿Qué recursos digitales usan los docentes para evaluar a sus estudiantes a distancia? Los objetivos de esta investigación son, en primer lugar, analizar las prácticas evaluativas formativas a distancia en el sistema universitario de Argelia y, en segundo lugar, llamar la atención sobre los recursos que se pueden aprovechar a tal efecto en situaciones de enseñanza y evaluación formativa a distancia.

2. Marco teórico

2.1 Funciones y finalidades de la evaluación

Es muy frecuente que las concepciones de los profesores acerca de la evaluación se restrinjan al control de los conocimientos alcanzados tras un determinado periodo de aprendizaje. Así, la evaluación se ciñe a una función calificadora, mientras que en realidad su utilidad va más allá a, puesto que concierne tanto a la enseñanza como al aprendizaje “La evaluación es el análisis de los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje” (Cassany *et al.*, 2008: 245). Por su parte, Sanmartín (2007) en su presentación afirma que:

La evaluación no sólo mide los resultados, sino que condiciona qué se enseña y cómo, y muy especialmente qué aprenden los estudiantes y cómo lo hacen. De hecho, no es posible considerar la evaluación separadamente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Así, Sanmartín invita al profesorado a cambiar su concepción acerca del error y de la función de la evaluación considerándola como un recurso de regulación. Cabe señalar que la evaluación, considerada por Bordón como (2006, 18) “...inherente a nuestra vida cotidiana”, es todo un dispositivo que se desarrolla conjuntamente con el proceso enseñanza/aprendizaje. De ahí que la evaluación intervenga en diferentes momentos del proceso enseñanza/aprendizaje. Al principio, para determinar los niveles de los aprendices y precisar sus necesidades, y luego, como etapa intermedia para acompañarles en su aprendizaje y finalmente, para controlar sus logros finales. Desde esta perspectiva Tenbrink (2008, 17) afirma que “La evaluación es el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez se utilizan para tomar decisiones”.

Esta aproximación al concepto de evaluación pone el énfasis en el hecho de que la evaluación es un proceso cuyo objetivo consiste en recabar *información* para formular *juicios* y por consiguiente tomar *decisiones*. Así que las tres claves: información, juicios

y decisión culminan en la toma de medidas en función de la información que se ofrece mediante la evaluación y el juicio que se formula a partir de ella (Boubekeur, 2014). Tomando en cuenta dichos aspectos de la evaluación, podemos decir que de acuerdo con Sanmartín (2007, 16) “La evaluación es el motor del aprendizaje”. Por ello, al abordar el tema de la evaluación se precisan tres cuestiones fundamentales: *para qué evaluar, cuándo evaluar y cómo evaluar*.

-*Para qué evaluar*: la evaluación nos brinda información sobre los resultados respecto a las necesidades de los aprendices o a sus logros en relación con los objetivos de un determinado programa. Estos resultados posteriormente permiten pronunciarse con respecto al estado del proceso enseñanza/aprendizaje, y tienen dos finalidades. La primera finalidad con un aspecto social consiste en certificar mediante una cualificación que permite aprobar un examen, superar un curso u obtener un diploma y es la que se denomina evaluación *sumativa*, mientras que la segunda con orientación pedagógica, lleva al profesorado a intervenir en el proceso enseñanza/aprendizaje para ajustarlo a una situación de enseñanza/aprendizaje deseada y es la que se denomina evaluación *formativa*.

-*Cuándo evaluar*: conforme a sus finalidades, la evaluación interviene en tres diferentes momentos del proceso enseñanza/aprendizaje, es decir; *antes, durante* y *final* del proceso enseñanza/aprendizaje. Es habitual que empecemos los profesores un curso con unos tópicos respecto al nivel que poseen los aprendices, sin embargo, en el transcurso del proceso enseñanza/aprendizaje nos damos cuenta de que a veces caminamos por diferentes sendas por iniciar el curso al margen de lo que se denomina una evaluación *diagnóstica*. Pues, como asevera (Boudaoud, 1999: 42) “Una evaluación diagnóstica permite averiguar esas suposiciones y remediar las deficiencias antes de que se conviertan en problemas insalvables”. Antes del inicio del proceso enseñanza/aprendizaje se requiere, por supuesto, una evaluación *diagnóstica*. Su función consiste en verificar el grado de preparación de los aprendices para el programa que se va a impartir y por lo tanto determinar los prerrequisitos (Serrir y Khaldi, 1995) y de ahí resaltar las necesidades respecto al curso para aportar modificaciones y adecuar el curso al nivel del público al que va dirigido dicha enseñanza.

Asimismo, en el transcurso del acto formativo se imponen otros objetivos de evaluación que apelan a una evaluación llamada *formativa* por enfocarse en los procesos y por lo tanto centrarse en la supervisión y el análisis del proceso de enseñanza/aprendizaje, es decir, en el cómo se enseña y se aprende y del mismo modo en la busca de alternativas (Mendoza: 1997). Su finalidad radica en localizar las dificultades de aprendizaje o de otro modo las necesidades del alumnado para cumplir con los objetivos del curso y por lo tanto aportar remedios que se necesitan conjuntamente en el desarrollo del proceso enseñanza/aprendizaje. Los especialistas e investigadores en el campo de la evaluación como Tagliante (2007; 1994) y Hadji (1999; 1995) comparan al profesor evaluador con el médico que diagnostica el estado de un paciente en un momento dado y prescribe una receta de medicinas como “remedio”.

Al final de un curso, interviene la evaluación *sumativa* mediante, frecuentemente, un examen. Dicha evaluación tiene el cometido de verificar el logro de los objetivos finales del curso y valorar los resultados. Mediante esta evaluación no se evalúa solamente la adquisición de los conocimientos, sino también las habilidades y las tareas que el alumno debe ser capaz de desarrollar (Iglesias, 2000).

-*Cómo evaluar*: para que la evaluación resulte efectiva y eficiente, en brindarnos una información que a partir de la cual se pueda actuar de modo eficaz, ha de asentarse en unos principios irrevocables e interrelacionados configurados por instrumentos que reúnen criterios de validez y de fiabilidad, de modo que “La validez junto a la fiabilidad se manifiestan como dos cualidades necesarias para garantizar la utilidad de una

prueba”, según Martín Alonso (2018, 68). Por consiguiente, la evaluación debe contar con, entre otras, como señalan Bordón (2008) y Tenbrink (2007), dos condiciones. Primero, la *validez*, que garantiza la coordinación entre lo que se quiere evaluar y los objetivos y contenidos propuestos. Para ello, hace falta tener en cuenta los propósitos para los que fue implantada. De este modo, no es válido enseñar la formación de los verbos en los tiempos del pasado y luego pedir que se conjuguen, según convenga, los verbos en un fragmento de una novela. Segundo, la *fiabilidad* que, a su vez, se refiere a que la precisión de las puntuaciones muestra las diferencias, por lo tanto, se resaltan los errores de medición a partir de las diversidades en los resultados. En esta línea Peris *et al.* (2008, 240) afirman que “... se considera que un instrumento de medición es tanto más fiable cuanto más capaz es de reducir los errores de medición”.

2.2 La evaluación en el sistema de Enseñanza Superior en Argelia

Como hemos señalado, la consideración de la evaluación formativa empieza a tener relevancia gracias a la implementación de la reforma de la enseñanza superior en 2004. Así, se explicita y se da fe a dicha evaluación por medio de los textos oficiales tal como el decreto ministerial 712 en el que se precisa, de modo general, que la evaluación es semestral, concierne a cada unidad de enseñanza y que se realiza sea mediante un control continuo, un examen final o ambas modalidades combinadas. De ahí que la evaluación deba referirse a las clases magistrales, clases de práctica y trabajo personal. La evaluación formativa, se fundamenta en la media calculada a partir de las notas de cursillos que se presentan en el aula, evaluación escrita o “interrogación escrita”, según los textos oficiales, o tareas que se pueden realizar fuera del aula. Por consiguiente, dicha evaluación tiene que cumplir con una función continua con la finalidad de orientar y ayudar al estudiante para que pueda desarrollar, en nuestro caso, su competencia comunicativa. Por otra parte, en los planes de estudio sólo se indica el tipo de evaluación de cada asignatura, es decir, continua o final además de la escala que varía entre 100% o 50% pero nunca se ha previsto integrar modos y técnica de evaluación a distancia, lo cual constituye un vacío y “opacidad” en cuanto a la gestión de la evaluación señalada por Mekhnache (2013, 159). De ello resulta que frente a la situación de la pandemia y consecuentemente a la enseñanza y evaluación a distancia la comunidad universitaria tomó conciencia del impacto y de la importancia de los medios digitales en la enseñanza actual, como así sucedió en otros países.

2.3 Herramientas para la evaluación a distancia

Enseñar y evaluar a distancia requiere adquirir nuevas competencias tanto digitales como profesionales, sobre todo en la docencia universitaria de segundas lenguas (Navarro-Pablo *et al.* 2019). Primero, tanto los profesores como los estudiantes deben disponer de los recursos para acceder a los medios digitales con vistas a impartir clases y por lo tanto evaluar las adquisiciones. Asimismo, alumnado y profesorado debe poseer conocimientos respecto al uso de las plataformas disponibles en las universidades, o de las que ofrece Internet y que se pueden aprovechar incluso de modo gratuito. Debemos anotar que puede existir una “brecha digital” entre los conocimientos del profesorado y sus estudiantes (Rodicio-García, *et al.*, 2020).

Nos centraremos en estas últimas herramientas gratuitas, que forman parte de la web 2.0 (Rovira-Collado, 2016), ya conocidas previamente a la pandemia (Medjkane, 2019), pero que recibieron una gran atención durante este periodo. Hablamos de Kahoot, Quizziz, Trivinet, Socrative, Jamboart, Rubistar y Google forms que permiten una evaluación en modo tanto sincrónico como asincrónico.

- *Kahoot* (<https://kahoot.com/schools-u>): es una plataforma que requiere la creación de una cuenta como profesor para poder crear cuestionarios de evaluación (un conjunto de preguntas con sus respuestas y la puntuación correspondiente) y en la que se aprende

jugando que se puede usar en el aula o fuera de ella. Los estudiantes se unen a la sesión con su profesor utilizando sus teléfonos u ordenadores para responder a las preguntas. Esta herramienta posibilita la creación de las salas de juego con un sistema de puntuación para premiar a los estudiantes cuando aciertan.

- *Quizizz* (https://quizizz.com/signup?source=landing_header): es una aplicación que se puede aprovechar para crear tests desde un celular, tableta u ordenador. Ofrece en las clases de lengua oportunidades para actividades de evaluación interactiva. Su uso requiere de una cuenta de correo, tanto para el profesor como para los estudiantes. Mediante la plataforma se crean tests de elección múltiple a los cuales se puede responder también de modo asincrónico.

- *Trivinet* (<https://www.trivinet.com/>): es una herramienta con un fin lúdico que se puede usar desde cualquier dispositivo. Permite al profesor elaborar sus propios cuestionarios para la evaluación de las diferentes competencias y acceder a las estadísticas tanto personalizadas como grupales, lo cual permite verificar la fiabilidad del instrumento de evaluación. Como material de apoyo se puede agregar fotos y otros recursos multimedia.

- *Socrative* (<https://www.socrative.com/>): una herramienta de evaluación que resulta muy eficaz, sobre todo para la evaluación formativa, por basarse en cuestionarios centrados en respuestas de verdadero o falso, respuestas múltiples o cortas. Por un lado, ayuda al profesor a conocer las respuestas de sus estudiantes en tiempo real y por otro, permite a los estudiantes comunicarse con el profesor en tiempo real. Esta aplicación fomenta el uso de los móviles para crear tests, actividades lúdicas y/o evaluaciones.

- *Jamboard* (<https://edu.google.com/intl/es-419/products/jamboard/>): es una pizarra digital, y como material didáctico creativo permite realizar trabajos en colaboración a distancia y de modo sincrónico, lo cual permite al profesor evaluar el trabajo colaborativo de sus aprendices en tiempo real. Las clases o la evaluación se diseñan en forma de mapas conceptuales, textos y fotos que se pueden emparejar o relacionar de modo interactivo. Ofrece también la posibilidad de grabar el trabajo posteriormente bajo diferentes formatos (imágenes, pdf, esquemas, etc.).

- *Rubistar* (<http://rubistar.4teachers.org/index.php>): otra herramienta digital para la evaluación, sobre todo, formativa o continua, que consiste en facilitar a los profesores la creación de rúbricas en línea. En efecto, por rúbricas se entiende todos los criterios de evaluación que se establecen para los estudiantes, sea en el aula o en línea. Esta plataforma es muy útil, porque ayuda a los profesores a escoger y/o usar las rúbricas ya creadas por otros profesores y que están disponibles en la plataforma; asimismo, facilita a los profesores diseñar sus propias rúbricas y editarlas.

- *Google Forms* (<https://www.google.com/intl/es/forms/about/>): esta extensión de Google Drive permite crear en línea una variedad de materiales didácticos tales como encuestas, formularios para cuestionarios en los que se puede seleccionar el tipo de respuestas que se necesita: elección múltiple, respuesta corta en párrafo, crear escalas de evaluación, hojas de cálculo y presentaciones. Este formato puede ayudar en evaluar conocimientos como el desarrollo de las habilidades, puesto que ofrece la posibilidad crear cuestionarios de tipo abierto y cerrado y, del mismo modo, recabar informaciones y estadísticas sobre la evaluación misma.

3. Metodología de investigación

Este trabajo examina la evaluación formativa en tres asignaturas de la unidad fundamental del primer curso de *Licenciatura de lengua inglesa* de la Universidad Ibn Jaldún de Tiaret, durante el curso 2020-2021. Se analiza la participación de 391 estudiantes en este proceso de enseñanza híbrida y una evaluación continua o formativa a distancia. Nuestro trabajo, aborda tres asignaturas: *Técnicas de expresión oral*,

Técnicas de expresión escrita y Gramática en inglés, porque la lengua española es optativa en esta universidad. Estas asignaturas constituyen los fundamentos de una licenciatura en lengua extranjera y, por lo tanto, requieren una evaluación de los procesos de enseñanza/aprendizaje para desarrollar las habilidades de comprensión y de expresión orales o escritas. Respecto a la recogida de datos, hemos usado dos tipos de recursos metodológicos. Primero, las actas de notas de los estudiantes como fuentes secundarias y como fuente primaria, una entrevista estructurada, con cinco preguntas, dirigida a los profesores de las citadas asignaturas.

El estudio de la evaluación formativa se ha realizado, en primer lugar, mediante la comparación entre las calificaciones de la evaluación formativa y sumativa porque creemos que de las diferencias o similitudes entre ambos tipos de evaluación se desprenden las prácticas de evaluación adoptadas. En segundo lugar, mediante el diseño de una entrevista constituida por cinco preguntas para los siete profesores de las asignaturas estudiadas que nos permitió recabar información acerca de su participación en la enseñanza a distancia durante el curso 2020-2021, su formación respecto al uso de las nuevas tecnologías, el recurso a plataformas durante el confinamiento y la práctica de la evaluación a distancia mediante recursos digitales tales como la plataforma Moodle, Google Classroom, el correo electrónico o redes sociales como Facebook.

4. Resultados

El estudio de las calificaciones como resultado de todo un proceso enseñanza/aprendizaje es muy revelador respecto a la fiabilidad de los instrumentos de la evaluación y las prácticas evaluativas. Por tales motivos, hemos juzgado oportuno abordar como primera aproximación el estudio comparativo de las notas de la evaluación tanto formativa como sumativa.

Asimismo, el estudio de las herramientas usadas para la evaluación formativa a distancia, nos permite examinar la variedad de dichos recursos que están al alcance de todo profesor en la era de las tecnologías digitales.

4.1 Análisis y discusión de las notas de la evaluación formativa y sumativa

Los resultados referentes al estudio comparativo entre las notas de la evaluación formativa y sumativa, muestra una notación similar de 100% en las asignaturas de *Técnicas de expresión oral* y *Técnicas de expresión escrita*, siendo las notas similares para los 369 estudiantes.

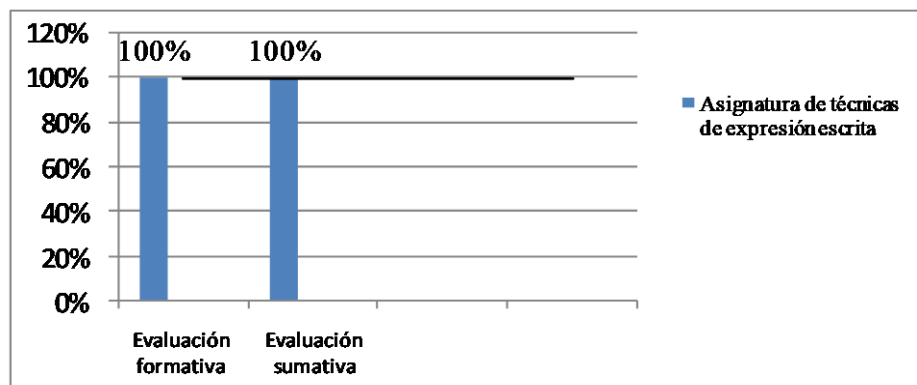


Gráfico 1: Evaluación en *Técnicas de expresión escrita*.

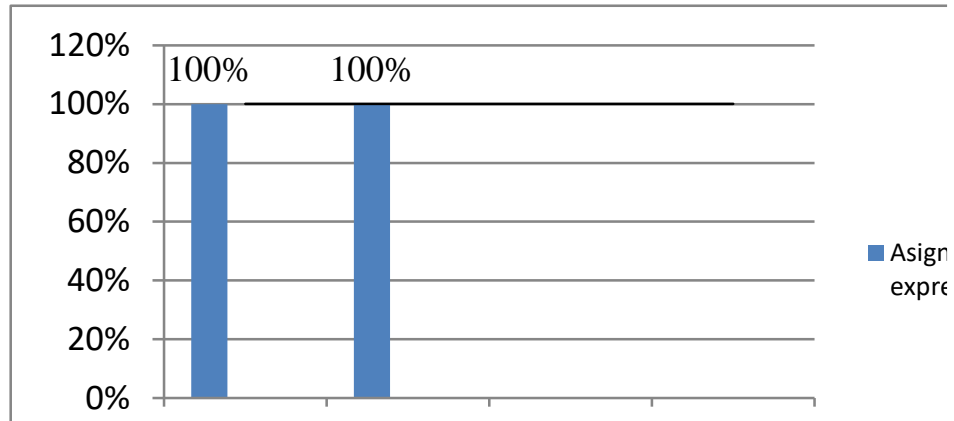


Gráfico 2: Evaluación en Técnicas de expresión oral

Como observamos en los gráficos (1 & 2), las notas de la evaluación continua son idénticas a las de la evaluación final, a pesar de ser asignaturas que, generalmente, por su naturaleza holística deberían presentar variaciones en la evaluación. Estos resultados confirman que el estado del proceso enseñanza/aprendizaje es estático y que entre ambas evaluaciones no ocurrió ninguna mejora, lo cual excluye la función de la evaluación formativa que consiste en detectar los fallos e intervenir para aportar remedios con vistas a mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Por lo que se refiere a la evaluación de la asignatura de *Gramática*, se registran unas diferencias entre las dos evaluaciones. Las valoraciones similares representan el 57.03% del total de las notas de la evaluación continua y final, mientras que las evaluaciones diferentes registran un 42.97%.

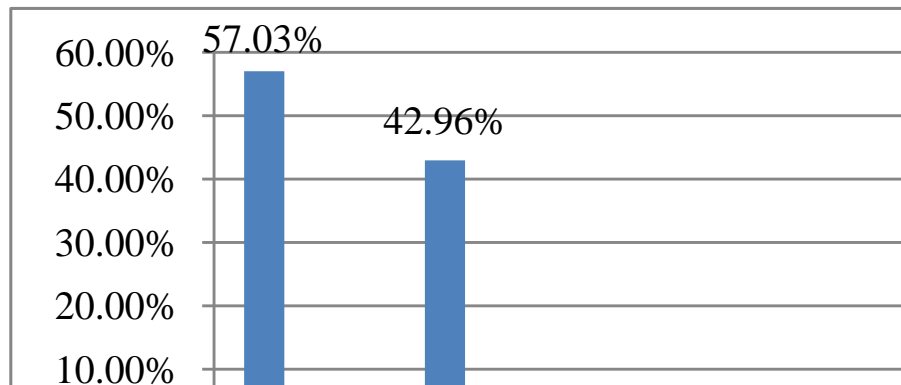


Gráfico 3: Evaluación en Gramática

A pesar de las diferencias entre la evaluación formativa y sumativa representada por el 42.97%, estos resultados demuestran que las evaluaciones similares son muy elevadas dado que representan más de la mitad, lo que no puede suceder si se toma en cuenta la especificidad de las funciones de cada tipo de evaluación. Además, las diferencias que se han registrado con una puntuación más elevada en la evaluación que supuestamente es formativa son mínimas puesto que varían entre un punto y medio punto. Esto nos lleva a considerar que incluso cuando se registran diferencias en las evaluaciones, éstas tienden más a ser parecidas, lo cual disminuye, desde una perspectiva teórica las

diferencias respecto a la función de cada cual. De hecho, la evaluación formativa se aproxima a considerarse como evaluación final, es decir, sumativa.

4.2. Análisis y discusión de los resultados de la encuesta

Por lo que se refiere a la encuesta con los siete profesores de las tres asignaturas que acabamos de estudiar, los resultados de sus respuestas nos permiten examinar la situación de la evaluación formativa durante el periodo de confinamiento durante el curso 2020-2021.

- *Pregunta n° 1:* ¿Ha dado usted clases durante el confinamiento a distancia?

- *Objetivo:* nuestro objetivo mediante esta pregunta consiste en comprobar si se ha generalizado la enseñanza a distancia durante el confinamiento como primera condición para examinar las respectivas modalidades. Todos los profesores encuestados nos confirman que impartieron clases a distancia durante el confinamiento.

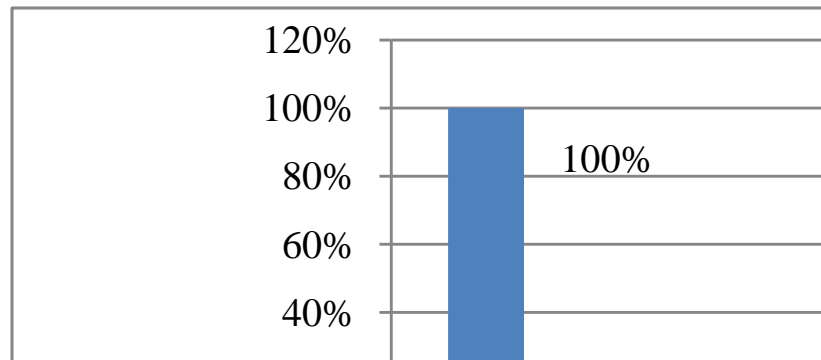


Gráfico 4: *Impartir clases en el confinamiento.*

Así que, los resultados confirman que el total de los profesores ha dado clases en momentos de confinamiento, por lo que se comprueba que poseyeran o no conocimiento sobre el uso del material digital en la enseñanza, todos tuvieron que experimentar la enseñanza a distancia frente a la inédita situación.

- *Pregunta n°2:* ¿Ha asistido usted a los cursos de formación en tecnología educativa durante el confinamiento en la universidad?

- *Objetivo:* examinar el grado de participación de los profesores en la formación que se ofreció en la universidad.

Según los resultados, 71,42% de los profesores asistieron a la formación sobre la enseñanza mediante la plataforma Moodle que se organizó en la universidad para hacer frente al cambio de las prácticas de enseñanza y de evaluación.

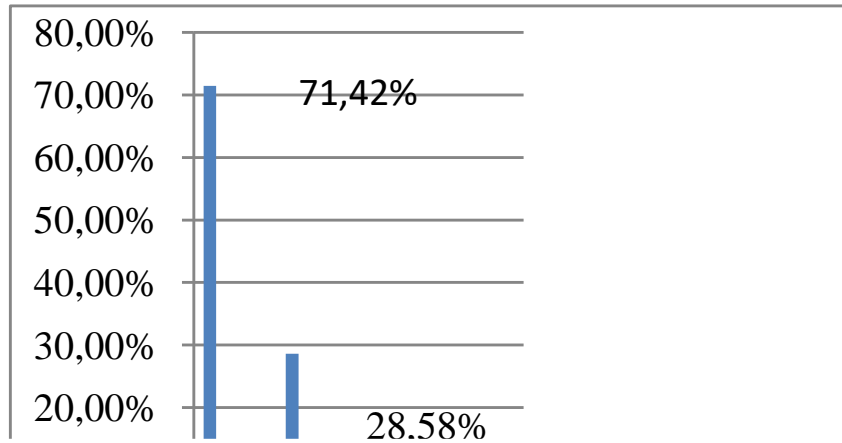


Gráfico 5: Participación a los cursos de formación en tecnología educativa.

Estos resultados confirman una participación muy importante en la formación, lo cual supone una disposición para poder adaptarse a la nueva situación de enseñanza a distancia.

- *Pregunta n°3:* ¿Ha usado usted algún medio digital o plataforma de videoconferencia como Google Meet, Zoom, Skype, Whatsapp u otro medio con sus estudiantes durante el confinamiento?
- *Objetivo:* Nuestro objetivo a través de esta pregunta consiste en indagar acerca del uso y, por lo tanto, la experiencia que tienen los profesores respecto a los diferentes medios digitales de videoconferencia y plataformas para la enseñanza.

A este respecto, solo el 14.29% de los profesores emplea el Skype y el 85,71% no recurre a ningún medio de videoconferencia, por lo que se confirma un uso muy limitado tanto en número de los profesores participantes como en variedad de las herramientas digitales.

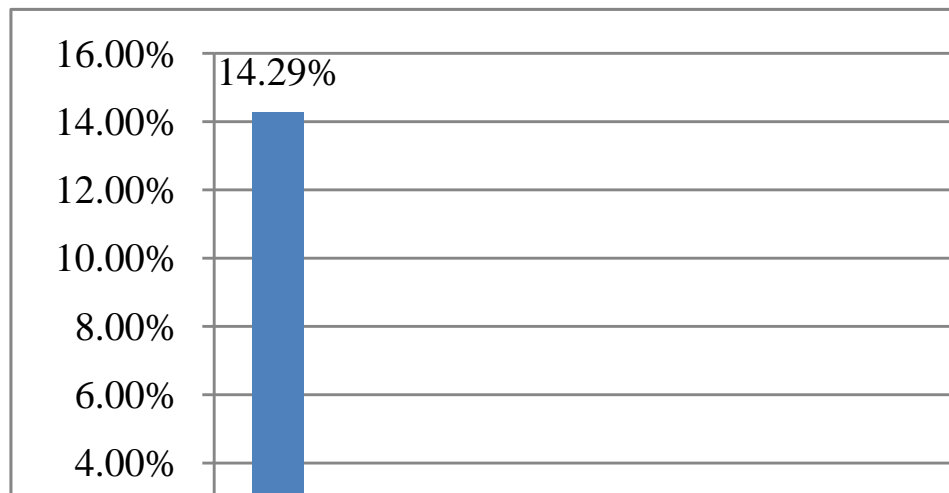


Gráfico 6: Uso de medios digitales o plataforma de videoconferencia.

Estos resultados evidencian un uso rudimentario de los medios digitales, lo cual confirma que durante el confinamiento del curso universitario 2020-2021 los profesores tenían poca experiencia en la manipulación de las plataformas para videoconferencias. Cabe señalar que antes de la pandemia de la Covid 19, todos los eventos tales como los congresos, las jornadas, las conferencias se hacían exclusivamente en sesiones presenciales en Argelia. De hecho, podemos decir que los profesores no estaban preparados para este tipo de enfoque para impartir clases como realizar prácticas evaluativas.

- *Pregunta n° 4:* Durante el confinamiento ¿Con qué modalidad realizó usted la evaluación continua con sus estudiantes?

- *Objetivo:* Nuestro objetivo mediante la presente pregunta consiste en ver el grado de mantenimiento de la evaluación continua a distancia.

Los resultados evidencian el mantenimiento de la evaluación a distancia en un 43% del total de las evaluaciones continuas en las asignaturas fundamentales.

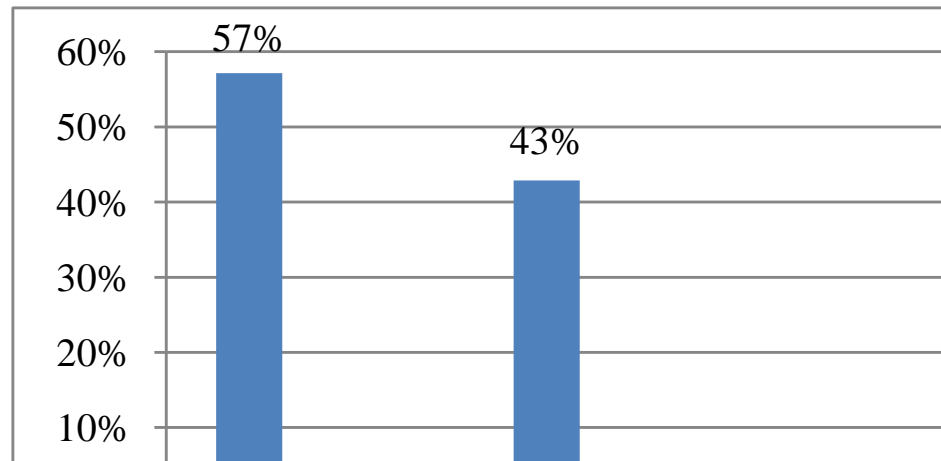


Gráfico 7: Modalidades presencial y a distancia de la evaluación

De esta manera, hemos comprobado mediante estos resultados que en el curso 2020-2021 la evaluación continua a distancia ha ido logrando relevancia en la educación superior, lo cual requiere prestar más atención a la formación de los profesores para iniciarles al uso de las diferentes herramientas digitales en el marco de las prácticas evaluativas con vistas a crear instrumentos de evaluación con criterios de validez y fiabilidad.

Pregunta n°5: ¿Qué herramientas digitales usa usted para la evaluación continua a distancia?

- *Objetivo:* Mediante esta pregunta, nos interesamos por la variedad de las herramientas para la evaluación a distancia.

A través de sus respuestas, los profesores confirman la variedad reducida de las herramientas digitales usadas para la evaluación de sus estudiantes. Dichas herramientas se restringen a Google Classroom y al correo electrónico.

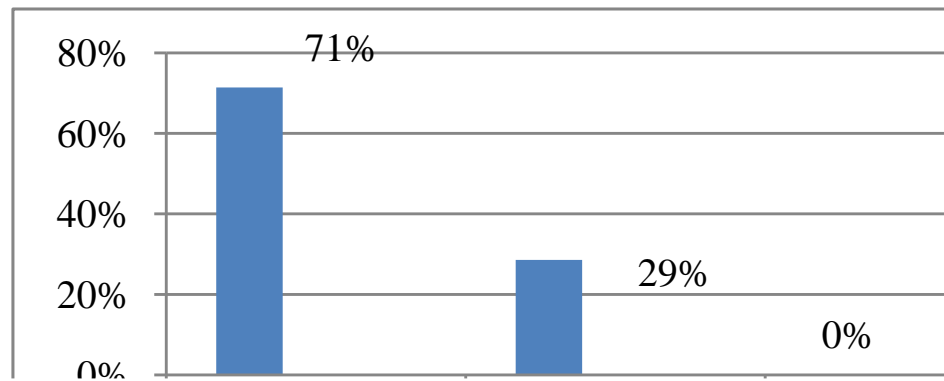


Gráfico 8: Uso de herramientas digitales en evaluación continua

Este uso restringido a Google Classroom y al correo electrónico confirma un experimento muy limitado en la explotación de los recursos digitales en la evaluación de sus estudiantes. Esto demuestra que la formación a la cual asistieron resulta poco rentable dado que los profesores no amplían su gama de recursos digitales para la evaluación.

5. Discusión y conclusiones

A modo de conclusión, se puede decir que la evaluación sigue siendo un tema de suma trascendencia por debatir, dado que hasta el momento se observan unas carencias que impiden que haya prácticas de evaluación con garantías de fiabilidad. Por consiguiente, este estudio nos confirma que durante el confinamiento y el curso siguiente se evaluó solo una o más veces a los estudiantes a distancia sin tener en cuenta la función de cada tipo de evaluación. En concreto, se evidencia que sólo *se evalúa varias veces* en respuesta a los textos oficiales. De este modo, se desvanece el sentido que se otorga a la evaluación formativa, puesto que ésta se convierte en una evaluación más, y sin más.

El impacto de la pandemia en la educación (Trujillo, 2020) ha sido analizado a todos los niveles y en distintos países (Tejedor *et al.*, 2020; Mascheroni *et al.*, 2021) y entornos educativos, y debemos revisar cómo ha influido en la formación recibida por el alumnado y en las nuevas competencias del profesorado (Rovira-Collado, 2021) y cómo ha sido la gestión de esta docencia (Hernández y Álvarez, 2021).

Por lo que se refiere a las carencias respecto a la competencia digital relativa a la enseñanza y a la evaluación de los aprendices a distancia, los profesores optan por recursos de uso personal y cotidiano como las redes sociales, facebook, Email, Skype, etc. El uso de las plataformas como recurso digital para las prácticas evaluativas es muy limitado. Además, el uso de la plataforma Moodle como medio disponible en todas las universidades argelinas es ausente, lo cual confirma la inutilidad de la formación que recibieron los profesores en la universidad. Los profesores no recurren al material digital disponible en Internet, a pesar de su variedad y riqueza respecto a lo que puede ofrecer como actividades lúdicas y atractivas de evaluación que se puede aprovechar. Este material puede asegurar una evaluación formativa por las facilidades de su acceso y su manipulación.

Teniendo en cuenta los resultados del presente estudio, hoy se nos plantea otro tipo de dificultades relativas a la evaluación formativa que deberíamos examinar en profundidad. De hecho, resulta de suma importancia que se refuercen las competencias

digitales de los profesores universitarios de lenguas extranjeras. Mediante la formación en el uso de las plataformas que se pueden aprovechar para la enseñanza y la evaluación.

Bibliografía

- Bordón, T., (2008), “La evaluación de la Expresión Oral y de la Comprensión Auditiva”, en J. Sánchez. e I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 983- 1001.
- Boubekur, A., (2014), *La evaluación de la expresión oral en el aula de español como lengua extranjera*, Memoria de magíster, Universidad de Orán.
- Boudaoud, L., (1999), *L'évaluation dans le système scolaire (en Algérie)*, Alger : Casbah.
- Hadji, C., (1995), *L'évaluation règles du jeu; des intentions aux outils*, Paris, ESF.
- _____, (1999), *L'évaluation démystifiée*, Paris, ESF.
- Hernández-ortega, J., & Álvarez-Herrero, J.-F. (2021). Gestión educativa del confinamiento por COVID-19: percepción del docente en España. *Revista Española De Educación Comparada*, (38), 129–150. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.29017> (Consultado el 25 de abril de 2023).
- Martín Alonso, B., (2018), Validez y fiabilidad de una escala de evaluación oral en ELE, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56 (2), 65-89. Recuperado de: [<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v56n2/0718-4883-rla-56-02-65.pdf>] (Consultado el 25 de abril de 2023).
- Mascheroni, G., Saeed, M., Valenza, M., Cino, D., Dreesen, T., Zaffaroni, L. G., & Kardefelt-Winther, D. (2021). *La didáctica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*. UNICEF. <https://bit.ly/3dyI10V> (Consultado el 25 de abril de 2023).
- Medjkane, Y. (2019). Kahoot como recurso gamificador del Quijote en la clase de ELE. *Actas del III Congreso de español como lengua extranjera del Magreb (CELEM)*, Instituto Cervantes, 252-259. <https://bit.ly/3dD74Ae> (Consultado el 25 de abril de 2023).
- Mekhnache, M., (2013). Bien évaluer pour mieux former. *Synergies Algérie* n°18 – 2013. p. 153-164, Recuperado de: [https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article9_Mekhnache.pdf] (Consultado el 25 de abril de 2023).
- Mendoza, A., (1997), *La evaluación en el área del lenguaje. Modelo para un proceso formativo, Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 87- 104.
- Navarro-Pablo, M., López-Gándara, Y., & García-Jiménez, E. (2019). The use of digital resources and materials In and outside the bilingual classroom. [El uso de los recursos y materiales digitales dentro y fuera del aula bilingüe]. *Comunicar*, 59, 83-93. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-08> (Consultado el 25 de abril de 2023).
- Peris, M; E. *et al.*, (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid, Ed. SGEL.
- Sanmartí, N., (2007). 10 ideas clave. Evaluar para aprender, Ed. Graó. Barcelona.
- latinoamericana de educación inclusiva, 14(1), 11-13. latinoamericana de educación inclusiva, 14(1), 11-13.
- Rodicio-García, M. L., Ríos-De-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J. & Penado Abilleira, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006> (Consultado el 25 de abril de 2023).
- Rovira-Collado, J. (2016). ELE 2.0 as teaching and RTrend in Foreign Language Teaching. *Revista Fuentes*, 18 (2), 167–182 <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2829> (Consultado el 25 de abril de 2023).
- Rovira-Collado, J. *et al.* (2021). Enseñanzas digitales durante el Covid-19 en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. En: Satorre Cuerda, Rosana (coord.). *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*. Volumen 2021 Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant, pp. 381-392.
- Serrir, M., & khaldi, N., (1995), *El-tadri:ss bil'ahda:f. (enseñanza por objetivos)*, Algérie, CASBAH.
- Tagliante, C, (2007), *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international.
- _____, (1994), *Classe de langue*, Paris, CLE International.

Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS2020-1466>.

Tenbrink, T- D., (2008), *Evaluación guía práctica para profesores*, Madrid, NARCEA.

Trujillo-Sáez, F. (ed.), (2020). *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento*. Los Libros de la Catarata.

Abed BOUBEKEUR, profesor doctor en didáctica de ELE por la Universidad de Orán 2, Argelia. Es profesor de lengua y didáctica en la Facultad de Letras y Lenguas Extranjeras de la Universidad de Tiaret (Argelia). Además, es Jefe de Departamento de Lengua Española. Entre sus líneas de investigación y enseñanza se incluyen la evaluación de la expresión oral, la educación literaria, la literatura digital y la metodología de investigación. Es autor de varios artículos e investigación publicados en diferentes revistas científicas en España, Rumania y Argelia. Entre sus publicaciones destacan la educación literaria en el marco del sistema de LMD en Argelia (2021); De la enseñanza de la historia de la literatura a la enseñanza de la literatura. Realidades de la enseñanza de la literatura en el contexto universitario argelino (2022); Recorridos didácticos por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Propuesta plurilingüe para la enseñanza de la literatura (2020); Enseñanzas digitales durante el Covid-19 en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura (2021) y la evaluación de la destreza de la expresión oral en el aula de tercer curso de secundaria (2016).

ORCID 0009-0005-4768-9102

Karima TALEB ABDERRAHMANE, profesora doctora en didáctica de español como lengua extranjera. Ha sido profesora de español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria durante 15 años y en la Universidad Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem desde 2007. Ocupó diferentes puestos administrativos en la Facultad de Lenguas Extranjeras desde 2008 hasta 2023. Participó en 2009 en las jornadas de formación para la creación de los planes de estudios de máster, organizadas por la Facultad de Letras y Artes de la Universidad Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem. Contribuyó en el curso 2010-2011 en la elaboración del plan de estudios del máster “Didáctica de español como lengua extranjera” Participó en varios encuentros nacionales e internacionales con variadas temáticas. Sus trabajos científicos se centran en los temas de la escritura, la lectura y los manuales de lengua española para la enseñanza secundaria.

ORCID 0009-0008-2852-1461

José ROVIRA-COLLADO, profesor Doctor de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Alicante, España. Secretario de Departamento de Innovación y Formación Didáctica. Representante de la UA en la Red Internacional de Universidades Lectoras. Especialista en Literatura Infantil y Juvenil en Internet, uso de las TIC para la enseñanza de lenguas y narrativa gráfica y multimodal con más de ochenta publicaciones entre artículos y capítulos de libro. Blog personal de investigación y docencia: <http://literaturainfantilyjuvenileninternet.blogspot.com/> Currículum Breve Universidad de Alicante <https://cvnet.cpd.ua.es/curriculum-breve/es/rovira-collado-jose/6596>.

ORCID 0000-0002-3491-8747

Received: June 30, 2023 | Revised: October 5, 2023 | Accepted: November 2, 2023 | Published: December 15, 2023