

Potenciando la evaluación del aprendizaje en línea del inglés en el contexto de una metodología activa en educación superior

Enhancing the assessment of online english language learning in the context of an active methodology in higher education

REYES-CRUZ, Connie¹

RAMAS-ARAUZ, Francisco E.²

NAVARRETE-HERNÁNDEZ, Emma³

Resumen

Este estudio busca potenciar, a través de las voces docentes, las perspectivas en constante evolución de las nuevas prácticas de evaluación del aprendizaje en línea del inglés, a partir del contexto una metodología activa y sobre la base del modelo de Evaluación Alternativa de Reeves. El estudio involucra a estudiantes de diversas licenciaturas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los resultados son alentadores, aunque se requiere desarrollar mayores estrategias de autoevaluación y coevaluación para promover una evaluación más completa, efectiva y autónoma.

Palabras clave: aprendizaje en línea, EFL, evaluación alternativa, aula invertida

Abstract

This study seeks to enhance, through the voices of teachers, the constantly evolving perspectives of new assessment practices of online learning of English, within the context of an active methodology and based on Reeves' model of Alternative Assessment. The study involves students from different undergraduate programs at UNAM. The results are encouraging, although it is necessary to develop more strategies for self-assessment and co-assessment to promote a more complete, effective, and autonomous evaluation.

Key words: online learning, EFL, alternative assessment, flipped classroom

1. Introducción

Todos los procesos de enseñanza y aprendizaje (PEA) en cualquier nivel educativo dependen de la evaluación, bien sea por su importancia para evaluar la trayectoria de los objetivos de aprendizaje previstos u otros fines pedagógicos. Por consiguiente, es fundamental que el profesorado tenga la habilidad de evaluar, ya que ésta es una fase del PEA en la que se requiere recopilar información sistemática sobre el proceso. Por otra parte, la pedagogía *online* se ha convertido en el método predominante en casi todos los niveles a escala mundial en el

¹ Profesora. Escuela Nacional de Estudios Superiores-Unidad León. Universidad Nacional Autónoma de México. connie.reyesc@enes.unam.mx

² Profesor. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México. franciscoramas@filos.unam.mx

³ Profesora. Facultad de Estudios Superiores-Acatlán. Universidad Nacional Autónoma de México. emma-navarrete@acatlan.unam.mx

contexto educativo actual. Particularmente después de la situación sanitaria global ocurrida a finales de 2019, el profesorado se desplazó de la enseñanza presencial a una modalidad híbrida, también conocida como enseñanza combinada, o enseñanza en línea. Como resultado de este cambio, aún en la actualidad se han enfrentado algunos desafíos en cuanto a los contenidos y la evaluación digital, ya que se ha precisado de un arduo proceso de diseño instruccional. Debido a la llamada brecha digital, esta evolución ha sido particularmente complicada para la educación superior. De igual manera, a diferencia de la enseñanza presencial, la pedagogía *online* es comparativamente reciente, por lo que enfrenta cierta incertidumbre sobre su papel en el PEA y, por ende, sobre los procedimientos de evaluación. No obstante, la digitalización del PEA ha demostrado que también es necesaria la automatización de los procedimientos de evaluación, mismos que están diseñados para una variedad de propósitos, de acuerdo con Bender (2023). Así, cualesquiera que sean dichos propósitos, la evaluación en línea requiere de una planificación sobre cómo y cuándo llevarla a cabo, prestando atención al objetivo, a sus principios fundamentales, al conocimiento de las herramientas y el software que se utilizan y al desarrollo de habilidades digitales docentes, como lo manifiestan O'Reilly y Morgan (2013).

La literatura existente sobre evaluaciones presenciales y en línea sugiere la aplicación de un enfoque de evaluación centrado en el estudiantado y su aprendizaje. El vínculo entre el aprendizaje y la evaluación se ha destacado en varios estudios. De ahí que, en aras de optimizar la operatividad del PEA, los métodos de enseñanza deben estar en armonía con los métodos de evaluación y los objetivos de aprendizaje (Biggs 2003). En particular, las técnicas de evaluación tienen una resonancia considerable en los atributos del PEA y conciernen a la manera como el alumnado obtiene los saberes. Adicionalmente, estas prácticas evaluativas guían al profesorado a comprender cómo se está produciendo el aprendizaje. Ahora bien, con base en la gran cantidad de investigación que ha surgido en el campo de la evaluación en línea después de la circunstancia sanitaria ecuménica de 2019, se observa que buena parte de las indagaciones académicas se han centrado principalmente en la dinámica de cómo transferir pruebas tradicionales a plataformas digitales, cómo garantizar la validez y confiabilidad de los resultados de las mediciones o cómo evitar el fraude en la evaluación en ambientes virtuales. Más allá de ello y ante un nuevo paradigma después de la circunstancia pandémica, este estudio tiene como objetivo indagar sobre un área poco explorada: describir las nuevas perspectivas en evolución de la praxis evaluativa del profesorado de inglés como lengua extranjera (EFL por sus siglas en inglés) en México para el aprendizaje en línea, a fin de potenciarlo dentro del contexto de una metodología activa. Esta investigación plantea, como objetivos específicos, identificar las modificaciones de estas prácticas, especialmente en lo que respecta a la experiencia acrecentada del profesorado EFL en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y describir sus percepciones sobre la evaluación en el contexto del aula invertida como metodología activa en la educación superior. Lo anterior se encamina a contribuir a mejorar el proceso de evaluación del aprendizaje de inglés en línea, el cual tiene el potencial de coadyuvar significativamente en el crecimiento estratégico y efectivo de prácticas de evaluación. Para lograrlo, se llevó a cabo una encuesta aplicada a 409 profesores de inglés de varios programas de licenciatura. Se utilizó el modelo de Reeves (2000), que abarca elementos de la acción evaluativa en línea, incluyendo la cognitiva, de desempeño y de portafolios. Estos tres caminos principales integran métodos de evaluación alternativos en entornos de aprendizaje en línea, demostrando que hay conexiones claras entre las modalidades de aprendizaje en línea, el aula invertida como una metodología activa y las formas alternativas de evaluación.

1.1 Evaluación de la formación en línea y su impacto

Este tipo de formación se ha convertido en un modelo educativo relevante en todo el mundo, con un crecimiento sin precedentes en los últimos años (Singh y Thurman, 2019). Sin embargo, pese a los adelantos significativos en tecnología, el enfoque del PEA del estudiantado no ha tenido el mismo progreso que las innovaciones tecnológicas en la educación. En otras palabras, los principios de evaluación y aprendizaje no han sido

completamente incorporados en el uso cotidiano de estas herramientas tecnológicas. De hecho, la UNESCO (2021) afirma que la circunstancia global de salud del año 2019 impulsó el uso masivo de los medios digitales, aunque, incluso en la actualidad, no ha habido una fusión adecuada entre la tecnología, la práctica docente, el PEA y los procesos de evaluación estudiantil; ni aún entre los términos clave para la educación en línea. En ese sentido, Northcote (2009) refiere que los componentes evaluativos se conocen bajo una variedad de nombres, incluida la evaluación en línea, la asistida por computadora, la digital, la electrónica y los exámenes computarizados, destacando que la evaluación en línea se refiere al uso TIC para ejecutar las tareas de evaluación del aprendizaje, enfatizando el fomento de la metodología del PEA en el alumnado. Los participantes de este estudio utilizaron la siguiente:

La metodología activa

Esta metodología pone énfasis en el alumnado, a través del aprendizaje cooperativo, quienes pueden aprender resolviendo situaciones reales, lo que implica una mayor asimilación de conceptos al indagar, elegir, hacer análisis y evaluar los conocimientos adquiridos mediante la promoción de la interacción, el pensamiento crítico y la integración social, por lo que resulta bastante motivante y favorable para incentivar el aprendizaje autónomo. De acuerdo con De Ramón Bou (2015), el estudiantado tiene más control sobre el proceso de adquisición de aprendizaje, mientras que el papel docente es orientar y amplificar competencias de estudio en el alumnado.

La clase invertida

En el enfoque del aula invertida, el estudiantado analiza y toma notas de la parte teórica de la lección en casa, valiéndose de diferentes recursos como videos en línea o presentaciones en sistemas de gestión del aprendizaje. Acto seguido, preparan preguntas sobre los aspectos de la lección no entendidos antes de aplicar el conocimiento adquirido al resarcimiento de problemáticas reales (Ackayir & Ackayir, 2018). Después, como elemento principal del aula invertida, el alumnado se involucra en actividades grupales e interactivas durante el curso, como resolución de desafíos o debates y buscar respuestas a preguntas que habían preparado antes de la lección. Evidentemente, señalan Bergmann, Overmyer & Wilie (2011), el aula invertida es una perspectiva que distribuye las responsabilidades de aprendizaje entre el binomio profesorado-alumnado, aportando una mayor interrelación entre ellos, cambiando el rol docente tradicional al de guía, creando una amalgama entre el aprendizaje constructivista, el modelo de enseñanza institucional y los tipos de evaluación del aprendizaje.

1.2 Tipos y recursos de la evaluación del inglés en línea

La evaluación mejora el proceso de aprendizaje al facilitar la toma de decisiones. Según Jamieson (2011), bajo este esquema, la lengua es un instrumento de comunicación cuya evaluación tiene en cuenta el desempeño en función de los contenidos y funciones lingüísticas y comunicativas. En esa línea de ideas, la autora señala que es importante tener en cuenta que el término evaluación (*Assessment*), también referido como valoración en el ámbito pedagógico, supone una serie de pasos consistente en compilar, ordenar, sintetizar y analizar información sobre los objetos de medida. Este protocolo de evaluación incentiva los saberes mediados por la retroalimentación, la introspección y el autodiagnóstico, en aras de proveer mayores elementos para la toma de decisiones, tanto para el estudiantado como para el profesorado. En consecuencia, se concluye que el uso de evaluaciones de carácter diagnóstico, formativo (o continuo) y sumativo (o final), así como la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, resulta de gran beneficio para la evaluación alternativa en línea.

1.3 La evaluación alternativa

Este modelo de evaluación trasciende la evaluación de hechos y conocimientos, para centrarse en el desarrollo de habilidades permanentes, como la creatividad, la atención y conclusión de problemáticas, la síntesis, el

resumen y la reflexión. Worley (2001) expresa que la evaluación alternativa se centra en las habilidades taxonómicas de pensamiento de alto nivel, focaliza el proceso más que el producto, califica a través de rúbricas, incentiva las alianzas interactivas y de cooperatividad en el estudiantado y se prefiere para los entornos de aprendizaje en línea porque genera datos sobre las fortalezas y debilidades de aprendizaje del alumnado para ofrecer una visión más precisa de sus logros. Como expresa Reeves (2000), las evaluaciones cognitivas, de desempeño y de portafolios son los tres principales métodos para incorporar técnicas de evaluación alternativa en los ambientes de aprendizaje en línea.

Evaluación cognitiva

Ésta se centra en evaluar las capacidades cognitivas de alta jerarquía, las actitudes y las aptitudes comunicativas del estudiantado, Reeves (2000). El equipo que presenta esta investigación ha procesado y recopilado información de diferentes fuentes sobre recursos para la evaluación cognitiva los cuales incluyen, entre otros, la actividad focal introductoria, la actividad generadora de información previa, analogías, diagramas de flujo, diagramas de doble columna, cuadros sinópticos, discusiones guiadas, dramatizaciones, ensayos, foros, ilustraciones, inferencias y JPC (júntate, piensa y comparte), entre los de mayor uso. Además, de acuerdo con Reeves (2000), las pruebas objetivas siguen siendo válidas y útiles en el contexto de la evaluación cognitiva en entornos digitales siempre y cuando alcancen los niveles cognitivos taxonómicos más altos de asimilación del conocimiento (niveles de aplicación, análisis, síntesis y evaluación). Se pueden incluir elementos de respuesta abierta y cerrada; de opción múltiple ya sea con respuesta única o múltiple, con alternativas consistentes en frases; afirmaciones o ideas que coinciden; de respuesta binaria, de ordenamiento o jerarquización, entre muchos otros. Kearns *et al.*, (2011) también enfatizan que las pruebas subjetivas son reactivas para la evaluación cognitiva e incluyen ensayos o exámenes abiertos en los que se requiere que se manifieste el procedimiento; se justifiquen las ideas a través de argumentos sólidos y se interpreten, dimensionen y concluyan las problemáticas expuestas. Para evitar el exceso de subjetividad en este tipo de pruebas es crucial utilizar rúbricas que presenten claramente los criterios de evaluación. La autora señala que una combinación de reactivos objetivos y cuestionamientos abiertos o subjetivos en el mismo examen es la mejor conjugación para evaluar la cognición de la comunidad estudiantil en línea, ofreciendo ventajas en términos de validez, objetividad y confiabilidad.

Evaluación del desempeño

Reeves (2000) define una prueba de desempeño como aquella actividad que requiere que una persona o grupo, resuelva un problema o lleve a cabo un comportamiento específico. Se centra en las aptitudes estudiantiles o en la aplicación de sus conocimientos y convencimientos para la solución de conflictos, en un marco de situaciones reales. Chaglia y González (2022) afirman que las rúbricas son herramientas útiles para realizar la evaluación de desempeño, ya que tienen escalas específicas para cada tipo de actividad. Asimismo, antes de comenzar a autoevaluarse y recibir retroalimentación, el alumnado debe conocer con precisión, comprender e internalizar las pautas de valoración y los niveles de desempeño que respaldan su trabajo a través de rúbricas. Algunos ejemplos de evaluación alternativa por desempeño incluyen conferencias de expertos, debates sobre problemas específicos, diarios reflexivos, creación e implementación de entrevistas o podcasts, juegos de roles, mesas redondas sobre problemas identificados, oratoria, panel de discusión, pensamiento de diseño (*Design Thinking*) y propuestas de investigación, entre otros.

Evaluación de portafolios

Barberá (2005) define este tipo de evaluación como la forma en que el trabajo del estudiantado se almacena a lo largo de la duración de una asignatura para que pueda ser revisado, en relación tanto con el proceso como con el producto. Lo anterior admite recabar la totalidad de los productos generados por el estudiantado durante un dado tiempo, permitiendo capturar el desarrollo de sus conocimientos en un solo momento. Según la autora, se debe tener una guía elaborada y acordada al inicio del intervalo escolar, donde se especifiquen los elementos

sujetos a evaluación. Ella afirma que los portafolios se emplean como una forma de heteroevaluación, aunque también pueden ser excelentes herramientas para la autoevaluación o la coevaluación.

2. Metodología

La investigación actual se realizó de manera exploratoria-descriptiva. Fue exploratoria debido a las diversas percepciones de las y los docentes de inglés en México, examinadas alrededor de cuatro años después del inicio del suceso pandémico. Fue descriptiva porque tuvo como objetivo agregar, al cuerpo de conocimiento, información sobre las experiencias reales del profesorado al evaluar el aprendizaje de cursos en línea. Entre agosto y septiembre de 2023, se implementó un diseño transversal no experimental. Se seleccionó una muestra de 409 individuos que cumplieron con el criterio de ser docentes de la asignatura de Inglés en línea en la UNAM. El diseño del estudio utilizó un método cualitativo para comprender cómo el profesorado definió y evaluó el aprendizaje de su alumnado. Se utilizaron dos cuestionarios, los cuales fueron analizados en su contenido a través de un comité de expertos. Éstos se elaboraron mediante un guión semiestructurado para investigar temas relacionados con la evaluación de la lengua extranjera con una metodología activa en la educación superior. El procedimiento de muestreo fue de naturaleza no estadística debido a la accesibilidad y la participación voluntaria de los instructores, anónima o con pseudónimos, en este estudio exploratorio.

2.1. Diseño, aplicación y sistematización de las etapas

El primer cuestionario recopiló datos generales del profesorado participante, a través de doce preguntas estructuradas. El primer ítem, relacionado con la variable “Género”, contó con tres opciones de respuesta, mientras que para las demás se utilizó una escala Likert de cinco opciones, tanto de carácter nominal como ordinal, donde la opción 1 se correspondió con el nivel más bajo y la opción 5 con el nivel más alto (Ver Tabla 1). Cabe mencionar que para este primer cuestionario se definió que la pregunta cinco indagara sobre las CINCO técnicas de evaluación formativa o continua que los participantes utilizaban con mayor asiduidad en su práctica docente en línea, y con ello elaborar una tabla de frecuencias. Así, las respuestas a la pregunta cinco del primer cuestionario se anidaron en la Tabla 2. Ahora bien, el segundo cuestionario tuvo como objetivo la indagación sobre los tres tipos de evaluación alternativos sugeridos por Reeves (2000). La Tabla 3 muestra que se construyeron ocho preguntas semicerradas. Dos de ellas se refieren a herramientas de evaluación cognitiva centradas en los recursos utilizados para mejorar la evaluación de la adquisición y discernimiento de la información, la motivación y el involucramiento del estudiantado en sus cursos en línea. En las siguientes dos preguntas, relacionadas con la evaluación del desempeño, se analizó el uso de rúbricas, listas de cotejo o escalas de evaluación desde la perspectiva del docente y el impacto que estos recursos puedan tener en la naturaleza de la retroalimentación que adquiere la comunidad estudiantil de cursos en línea. Las dos preguntas subsecuentes se centraron en el uso del portafolios y su relación con el desarrollo de la autorreflexión del alumnado como herramienta de evaluación alternativa. También se discutió, a través de una pregunta, la eficacia de la metodología del aula invertida. La octava y última pregunta se centró en los tipos de evaluación más efectivos, de acuerdo con la perspectiva del profesorado. Para mejorar las características de la indagación y permitir respuestas más exhaustivas, las preguntas 1 al 7 incluyeron una pregunta semi-abierta, al final, para cada tipo de evaluación. Particularmente para el análisis correspondiente a las siete preguntas semiabiertas abiertas al final de cada ítem del cuestionario 2, este estudio optó por el paradigma cualitativo desde la perspectiva fenomenológica (Rodríguez, Gil y García, 2001:42), a fin de acercarse a las personas estudiadas y conocer la realidad en la que se desarrolla la evaluación del aprendizaje en línea desde sus puntos de vista y ambientes. Para el análisis de la información se decidió utilizar el método de codificación-categorización-interpretación y hacer uso de la triangulación de investigadores para aumentar la validez y confiabilidad de los hallazgos discursivos relativos a la evaluación del aprendizaje en línea. Para la codificación del discurso docente

y la subsecuente categorización, misma donde se agrupan los códigos, se identificaron las regularidades o temas sobresalientes de patrones de ideas en los datos provenientes de las personas seleccionadas para el estudio y con ello reducir la información recolectada. Para las categorías se utilizó el proceso deductivo basado en algunos aspectos del marco teórico. Lo anterior se complementó con una subcategorización de carácter inductivo o emergente, la cual surgió de los datos basados en los patrones y las recurrencias. La interpretación de los discursos docentes se realizó con el apoyo del software de investigación Atlas.ti

Por otra parte, los dos cuestionarios se crearon utilizando Google Forms y fueron enviados por correo electrónico institucional. Previamente se envió una invitación a los posibles participantes, por la misma vía, con una explicación sobre el objetivo del estudio, al tiempo que se les pedía su consentimiento de colaboración voluntaria. Los cuestionarios se enviaron en dos fechas diferentes a efecto de distribuir la carga de trabajo. Para la recopilación de datos, los resultados se descargaron en una hoja de cálculo para generar una matriz de datos automatizada. Asimismo, se utilizó el software estadístico Jamovi (2022) para el procesamiento, la sistematización y el análisis de datos.

3. Resultados

Los resultados del Cuestionario 1 se resumen en la siguiente tabla.

Tabla 1
Características generales de las y los partícipes del estudio
y frecuencias sobre aspectos de evaluación

Género	Masc. /41%	Fem./52%	Me reservo /7%		
Rango de edad	25-29 /17%	30-34/12%	35-39/21%	40-44/29%	45 +/21%
Años Experiencia docente	1-5 /12%	6-10/16%	11-15/35%	16-20/17%	21 +/20%
Promedio de Núm. de estudiantes por grupo)	5-9	10-14	15-19	20-24	25+
	3%	27%	56%	14%	0%
PREGUNTAS	FRECUENCIAS	% DEL TOTAL		% ACUMULADO	
1_¿En qué medida considera que la evaluación del aprendizaje en línea beneficia a los docentes en su práctica educativa?					
Opción 2	8	2.0%		2.0%	
Opción 3	37	9.0%		11.0%	
Opción 4	152	37.2%		48.2%	
Opción 5	212	51.8%		100%	
2_ En el contexto del aprendizaje del inglés desde el aula invertida y el trabajo cooperativo, ¿cómo valora la efectividad de esta metodología para fomentar la autonomía del estudiantado?					
Opción 3	4	1.0%		1.0%	
Opción 4	225	55.0%		56.0%	
Opción 5	180	44.0%		100%	
3_¿Considera que la evaluación diagnóstica es una herramienta efectiva para comprender las necesidades individuales de sus estudiantes al comienzo del curso?					
Opción 4	58	14.2%		14.2%	
Opción 5	351	85.8%		100%	
4_¿Con qué frecuencia utiliza, en su práctica docente, técnicas de evaluación formativa como exposiciones, presentación de avances de investigación, elab de portafolios de evidencias,entre otros?					
Opción 3	41	10.0%		10.0%	
Opción 4	212	51.8%		61.9%	

Opción 5	156	38.1%	100%
5_ los resultados de la pregunta cinco se presentan en la Tabla 2 subsecuente con los datos demográficos correspondientes a las frecuencias de uso.			
6_¿Qué tan relevante cree que es la evaluación sumativa para medir el logro de objetivos de aprendizaje en sus clases en línea?			
Opción 3	24	5.9%	5.9%
Opción 4	53	13.0%	18.8%
Opción 5	332	81.2%	100%
7_En relación con la autoevaluación y coevaluación ¿cree que estas prácticas promueven el proceso reflexivo en el estudiantado?			
Opción 4	323	79.0%	79.0%
Opción 5	86	21.0%	100%
8_¿Cuál es su opinión sobre la evaluación alternativa, que incluye la evaluación cognitiva, de desempeño y de portafolios, como métodos de evaluación en línea?			
Opción 4	70	17.1%	17.1%
Opción 5	339	82.9%	100.0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos a través de Jamovi

Tabla 2
Demográfico de la Pregunta 5 - Cuestionario 1

5_ Por favor señale las CINCO técnicas de evaluación formativa o continua que utiliza con mayor frecuencia en su práctica docente en línea. Utilice las letras A,B,C,D,E,F, etcétera.						
	N	Media	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
A) Exposiciones	409				1	5
B) Portafolios	115	1	1	1	1	5
C) Trabajos de Investigación	180	1.	1	1	1	5
D) Quizzes al final de unidad	303	1	1	1	1	5
E) Proyectos en equipo	327	1	1	1	1	5
F) Debates abiertos	277	1	1	1	1	5
G) Discusiones guiadas	83	1.	1	1	1	5
H) Dramatizaciones	87	1	1	1	1	5
I) Entrevistas	45	1.	1	1	1	5
J) Foros virtuales	0	0	0	0	0	0
K) Juegos de rol	103	1	1	1	1	5
L) Lecturas guiadas	48	1	1	1	1	5
M) Mesas redondas	0	0	0	0	0	0
N) Mesas de reflexión SQA	60	1	1	1	1	5
O) Blogs	0	0	0	0	0	0
P) Gamificación	345	1	1	1	1	5
Q) Mapas mentales	0	0	0	0	0	0
R) Podcasts	72	1	1	1	1	5
S) Registros, diarios,	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos a través de Jamovi

A partir de los datos del cuestionario 1, y sobre la base de los los objetivos del estudio, se observa que las altas puntuaciones en las preguntas relacionadas con el uso de técnicas de evaluación formativa (P4) y evaluaciones alternativas (P8) sugieren que el profesorado con experiencia está incorporando diversos métodos en su práctica,

lo cual podría indicar un cambio hacia enfoques más dinámicos y centrados en el alumnado, después de la circunstancia pandémica. Por otra parte, las respuestas predominantemente positivas sobre la eficacia de la evaluación diagnóstica (P3) y la relevancia de la evaluación sumativa (P6) indican una fuerte creencia entre el profesorado en la importancia de estos métodos de evaluación. De igual manera, la alta valoración de la autoevaluación y la evaluación por pares (P7) sugiere una apertura a los procesos de aprendizaje reflexivo y colaborativo. En el mismo sentido se observa que la eficacia del método de aula invertida y el trabajo cooperativo (P2) recibieron puntuaciones altas, lo que significa que estos enfoques se valoran en el contexto del aprendizaje en línea, concordando con los paradigmas educativos contemporáneos que hacen hincapié en el aprendizaje activo. A continuación se muestra la Tabla 3 con los tipos de evaluación utilizados en la segunda encuesta realizada a 409 profesores de EFL.

Tabla 3
Diseño del cuestionario 2
aplicado a docentes

Sección	Categorías	Preguntas
Cuestionario 2	· Evaluación cognitiva	2
	· Evaluación de Desempeño	2
	· Evaluación de Portafolios	2
	· Efectividad de la metodología del aula invertida	1
	· Frecuencia de los tipos de evaluación utilizados	1

Fuente: elaboración propia

Los resultados de dicho Cuestionario 2 se resumen en la Tabla 4, con sus frecuencias, el porcentaje del total y el acumulado.

Tabla 4
Frecuencias sobre aspectos de la evaluación, tipos de evaluación de mayor uso entre las personas encuestadas, el aula invertida y el trabajo cooperativo

Preguntas	Frecuencias	% del total	% acumulado
1_¿En qué medida considera usted que las evaluaciones cognitivas son efectivas para medir las capacidades de pensamiento de orden superior?" ¿Podría elaborar su respuesta, por favor?"			
Neutral	8	2.0%	2.0%
Efectivas	53	13.0%	14.9%
Muy efectivas	348	85.1%	100%
2_¿Cómo valora la importancia de incorporar estrategias de evaluación cognitiva, tales como simulaciones de resolución de problemas, en entornos de aprendizaje basados en la Web para mejorar el proceso de evaluación? ¿Podría compartir algunos ejemplos de las actividades de evaluación cognitiva que más le gustan?			
Neutral	8	2.0%	2.0%
Importante	53	13.0%	14.9%
Muy importante	348	85.1%	100%
3_¿En qué medida cree que la evaluación del desempeño es efectiva para evaluar las capacidades de los estudiantes para aplicar conocimientos y habilidades en situaciones realistas y desafiantes? ¿Por qué?			
Neutral	16	3.9%	3.9
Efectiva	70	17.1%	21.0%
Muy efectiva	323	79.0%	100%
4_¿Cómo ve usted el impacto de la evaluación del desempeño en la promoción del compromiso y las habilidades de resolución de problemas que los estudiantes necesitan desarrollar en comparación con otras formas de evaluación? ¿Podría explicar su respuesta, por favor?			

Neutral	16	3.9%	3.9%
Alto impacto	70	17.1%	21.0%
Muy alto impacto	323	79.0%	100%
5_¿Cuál es la eficacia de la evaluación de portafolios como herramienta para validar el aprendizaje y el progreso de los estudiantes a lo largo del tiempo? ¿Podría argumentar su respuesta, por favor?			
Neutral	29	7.1%	7.1%
Eficaz	371	90.7%	97.8%
Sumamente eficaz	9	2.2%	100%
6_¿En qué medida considera que el uso de portafolios electrónicos fomenta la autorreflexión y/o la metacognición por parte de los estudiantes en su proceso de aprendizaje? ¿Por qué?			
Neutral	20	4.9%	4.9%
Alto fomento	371	90.7%	95.6%
Muy alto fomento	18	4.4%	100%
7_¿Qué tan efectiva cree que es la metodología del Aula Invertida en comparación con la tradicional para fomentar el aprendizaje y la motivación de sus estudiantes, en su experiencia como docente de inglés? ¿Podría por favor elaborar su respuesta?			
Igual de efectiva	20	4.9%	4.9%
Más efectiva	57	13.9%	18.8%
Bastante más efectiva	332	81.2%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos a través de Jamovi.

Se observa que para la pregunta 1, ocho respuestas fueron neutrales y representaron el 2% del total de 409 docentes encuestados, mientras que 53 respuestas (13%) fueron "efectivas". Finalmente, 348 (85%) se encontraron en la opción "Muy efectivas". El uso de pruebas objetivas, emparejamiento o correspondencia; respuesta abierta o cerrada; opción múltiple, complementación, respuesta binaria; asociación o relación de columnas; ordenamiento o jerarquización; y esquemas, diagramas de flujo, dramatizaciones, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y mentales, entre otros, fueron utilizados por la mayoría de las personas encuestadas para evaluar las habilidades de orden superior de sus estudiantes. La información recabada de la pregunta 2 muestra que ocho respuestas (2%) se dirigen a la opción "Neutral", 53 (13%) apuntan a la opción "Importante" y 348 (85%) escogen la opción "Muy importante". Las pruebas objetivas, la resolución de problemas con alternativas, las simulaciones de casos con rúbricas, listas de cotejo y escalas de evaluación fueron también mencionadas como ejemplos de evaluación cognitiva más persuasiva. Dado lo anterior, la evaluación cognitiva y las actividades evaluativas para la enseñanza EFL en línea entre el grupo encuestado se ven generalmente positivas, según el patrón de respuestas de las preguntas 1 y 2.

Relacionado con la pregunta 3, dieciséis respuestas (3.9%) se dirigieron a la opción "Neutral", 70 (17.1%) escogieron a la opción "Efectiva" y 323 (79%) optaron por la opción "Muy efectiva". La mayoría del profesorado externó que la evaluación del desempeño fomenta el progreso de capacidades como la criticidad, la resolución de desafíos y la interactividad auténtica, permitiendo una medición más completa y holística de las capacidades del estudiantado y garantizando que sus conocimientos y habilidades se utilicen en el futuro. En torno a la pregunta 4, dieciséis respuestas (3.9%) fueron dirigidas a la opción "Neutral", 70 (17.1%) escogieron "Alto impacto" y 323 (79%) optaron por "Muy alto impacto". En general, los resultados de las preguntas 3 y 4 señalan que la enseñanza de EFL en línea es positiva en varios aspectos, y un alto porcentaje de docentes está de acuerdo o muy de acuerdo con los beneficios de las prácticas evaluadas. A través de la evaluación de desempeño, se hace explícito el impacto significativo atribuido al uso de rúbricas, listas de cotejo o escalas de evaluación y la retroalimentación de calidad.

En lo concerniente a la pregunta 5, veintinueve respuestas 7.1% fueron "Neutrales", 371 (90.7%) fueron "eficaces" y 9 (2.2%) escogieron la opción "Sumamente eficaz". Gran parte de los docentes encuestados manifestó que debido a que los portafolios representan una evidencia continua, completa y detallada de los trabajos y proyectos del estudiantado, estos permiten personalizar la presentación final de sus trabajos, de acuerdo con sus estilos de aprendizaje. Así, la evaluación de portafolios es una técnica efectiva para validar el proceso de aprendizaje y progreso a lo largo del tiempo. El hecho de que las y los estudiantes puedan autoevaluarse al elegir y considerar sus propios trabajos, fomenta la metacognición y la responsabilidad por su propio aprendizaje; ésta es otra razón que el profesorado concluyó. Este patrón de respuestas indica que la evaluación de portafolios es bien recibida, aunque no es el tipo de evaluación en línea más utilizado entre el profesorado EFL encuestado. Relativo a las respuestas a la pregunta 6, veinte (4.4%) escogieron la opción "Neutral", 371 (90.7%) optaron por "Alto fomento" y 18 (4%) se decantaron por "Muy alto fomento". En general, este total de las preguntas 5 y 6 muestra que el uso de la evaluación de portafolios es principalmente positivo y que fomenta la autorreflexión y la metacognición, aunque no sea el más utilizado entre las y los docentes de inglés encuestados.

Relativo a la Pregunta 7, veinte respuestas (4.9%) optaron por "Igual de efectiva", 57 (13.9%) se decidieron por "Más efectiva" y 332 (81.2%) se inclinaron por "Bastante más efectiva". Con respecto a las razones por las que la generalidad de los sujetos encuestados creen que la metodología de aula invertida es efectiva, se destaca que el estudiantado puede colaborar más activamente en el aprendizaje al participar en actividades prácticas, discusiones y resolución de problemas durante el tiempo de clase; que pueden aprovechar el tiempo en clase para aprender a su propio ritmo. De igual manera, se destacó que la metodología del Aula Invertida enfatiza la mejora de las capacidades cognitivas de alto rango, la criticidad y la resolución de dictámenes, atributos fundamentales en el mundo actual. Además, resaltó que el alumnado puede acceder a una variedad de recursos en línea, como lecturas, videos y simulaciones, que enriquecen su aprendizaje y permiten diferentes estilos de aprendizaje. En comparación con la enseñanza tradicional, la participación y el aprendizaje práctico en clase conducen a una mayor retención de conocimientos a largo plazo.

La pregunta ocho del Cuestionario 2 se dividió en seis subcategorías para cada tipo de evaluación, contando con los siguientes hallazgos:

Tabla 5
Demográfico de la Pregunta 8- Cuestionario 2

8_¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes tipos de evaluación en su enseñanza de inglés para ser más efectivos en la valoración del progreso y aprendizaje de sus estudiantes de inglés a través de medios electrónicos?																																																																											
	1=Muy baja/2= Baja /3=Neutral /4= Alta/ 5=Muy alta	Frecuencias	% del Total	%Acumulado	Med	Moda	Suma																																																																				
Evaluación Diagnóstica	4	25	6.1%	6.1%	5	5.00	2020																																																																				
	5	384	93.9%	100%				Evaluación Formativa	4	16	3.9%	3.9%	5	5.00	2029	5	393	96.1%	100%	Evaluación Sumativa	5	409	100%	100%	5	5.00	2045	Autoevaluación	2	25	6.1%	6.1%	3	3.00	1263	3	331	80.9%	87.0%	4	45	11.0%	98.0%	5	8	2.0%	100%	Coevaluación	2	49	12.0%	12.0%	3	3.00	1223	3	323	79.0%	91.0%	4	29	7.1%	98.0%	5	8	2.0%	100%	Heteroevaluación	4	98	24.0%	24.0%	5	5.00	1947
Evaluación Formativa	4	16	3.9%	3.9%	5	5.00	2029																																																																				
	5	393	96.1%	100%				Evaluación Sumativa	5	409	100%	100%	5	5.00	2045	Autoevaluación	2	25	6.1%	6.1%	3	3.00	1263	3	331	80.9%	87.0%		4	45	11.0%	98.0%				5	8	2.0%	100%	Coevaluación	2	49	12.0%	12.0%	3	3.00	1223		3	323	79.0%	91.0%				4	29	7.1%	98.0%	5	8	2.0%	100%	Heteroevaluación	4	98	24.0%	24.0%	5	5.00	1947	5	311	76.%	100%
Evaluación Sumativa	5	409	100%	100%	5	5.00	2045																																																																				
Autoevaluación	2	25	6.1%	6.1%	3	3.00	1263																																																																				
	3	331	80.9%	87.0%																																																																							
	4	45	11.0%	98.0%																																																																							
	5	8	2.0%	100%																																																																							
Coevaluación	2	49	12.0%	12.0%	3	3.00	1223																																																																				
	3	323	79.0%	91.0%																																																																							
	4	29	7.1%	98.0%																																																																							
	5	8	2.0%	100%																																																																							
Heteroevaluación	4	98	24.0%	24.0%	5	5.00	1947																																																																				
	5	311	76.%	100%																																																																							

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos a través de Jamovi

Así, la pregunta ocho del Cuestionario 2 ofrece una visión general de las posturas y praxis del profesorado de EFL en relación con una gama de tipos de evaluación de mayor uso en el aprendizaje en línea. La tendencia hacia el acuerdo con la metodología evaluativa diagnóstica, formativa y sumativa y la técnica heteroevaluativa es alta; aunque la tendencia es menor para las técnicas de auto y coevaluación, indicadores de un enfoque diverso y global para la evaluación del estudiantado UNAM en la enseñanza de EFL.

4. Discusión de resultados y conclusiones

Un tema importante en las IES en el aprendizaje de EFL es la evaluación del aprendizaje en línea. La metodología activa se ha convertido en una tendencia importante en la enseñanza, y su conexión con la evaluación es imprescindible para la optimización de la pedagogía online. Por lo tanto, este estudio se centró en evaluar el aprendizaje en línea de inglés, a partir de una metodología activa en la educación superior y sobre la base del modelo de Reeves, con el objetivo de contrastar estos hallazgos con estudios previos y proporcionar una perspectiva completa de la situación actual.

La pregunta inicial del Cuestionario 2 sobre la evaluación cognitiva indica que la mayoría de los maestros (85%) cree que las evaluaciones cognitivas son útiles para evaluar las actitudes y las capacidades cognitivas de alto rango del alumnado. Además, se mencionan las diversas herramientas y técnicas utilizadas para llevar a cabo estas evaluaciones, lo que indica que la evaluación cognitiva en la enseñanza de EFL en línea es generalmente bien recibida. Estos resultados corroboran los estudios anteriores de Anijovich, R. (2017) que respaldan el valor de la evaluación cognitiva en entornos virtuales. En la mismo renglón de ideas, la subsecuente pregunta dos del Cuestionario 2 demuestra que la mayoría de los maestros (85%) piensa que es crucial incorporar herramientas de evaluación cognitiva como simulaciones de resolución de problemas en ámbitos virtuales para el aprendizaje. Además, se mencionan varias actividades de evaluación cognitiva que convencen al profesorado. Esto demuestra un alto interés en el uso de evaluaciones cognitivas en línea, como lo evidencian los resultados del estudio de Kearns *et al.*, (2011) sobre evaluaciones formativas en los PEA de inglés en línea.

En la tercera pregunta del citado cuestionario se observa que la generalidad docente (79%) opina que la evaluación del desempeño es muy efectiva para evaluar las capacidades del estudiantado en situaciones realistas y desafiantes. La similitud con situaciones del mundo real y el fomento de habilidades clave son algunas de las razones que respaldan esta idea. Mientras que las contestaciones de la cuarta pregunta revelan que la mayoría docente (79%) cree que la evaluación del desempeño ostenta una resonancia relevante en el compromiso discente y las habilidades de resolución de conflictos. El uso de rúbricas, listas de cotejo o escalas de evaluación y la retroalimentación de calidad son principalmente responsables de este impacto. Los hallazgos respaldan las afirmaciones de Fraile Ruiz, Pardo y Panadero (2017), quienes enfatizan la relevancia de estos instrumentos de evaluación para valorar el desempeño en el aprendizaje de lenguas. La pregunta quinta desvela que una gran parte del claustro docente (91%) considera la evaluación de portafolios como una forma efectiva de validar el PEA y el progreso estudiantil a lo largo del tiempo. Varias razones respaldan esta percepción, incluida la evidencia continua y la capacidad de personalización; aunque no es uno de los tipos de evaluación de mayor uso entre el profesorado encuestado. En consonancia, el sexto cuestionamiento muestra que el 95 % del profesorado cree que el estudiantado mejora la autorreflexión y la metacognición al usar portafolios electrónicos en el aula. Estos datos están en línea con los hallazgos de Galván-Fernández (2017), quienes resaltan la importancia de esta técnica de evaluación de portafolios para la mejora de la metacognición en el alumnado. En el lugar siete, el dictamen general refiere que un alto porcentaje docente (81%) cree que la metodología del aula invertida es bastante más efectiva que la metodología tradicional para fomentar el aprendizaje y la motivación del estudiantado. Se destacan razones como la participación, la escucha activa y el enfoque en el desarrollo de habilidades clave. Estos hallazgos están completamente en línea con lo expresado por Ackayir & Ackayir (2018)

quienes subrayan que la metodología del Aula Invertida enfatiza el desarrollo de la criticidad, la resolución de dictámenes y las destrezas para enfrentar y concluir desafíos, que son habilidades cruciales en el mundo actual. Finalmente, la octava pregunta encuentra que la mayoría del profesorado utiliza tipos de evaluación como la evaluación formativa y sumativa, con frecuencia o siempre. Sin embargo, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación también tienen su lugar, aunque en menor medida, en la enseñanza en línea.

Relativo a los resultados del cuestionario 2

Para el análisis discursivo correspondiente a las siete preguntas semiabiertas abiertas al final de cada ítem del cuestionario 2 se obtuvieron los siguientes datos generales: Los códigos encontrados en la pregunta uno se agruparon en cuatro categorías (*evaluación cognitiva, pensamiento de orden superior, actitudes y efectividad*), de las cuales se derivaron cuatro subcategorías (*memoria, atención, validez y fiabilidad*). Las primeras cuatro se relacionan con el objetivo general de la investigación, mientras que las subcategorías mencionadas están más cercanas a los objetivos específicos. Para la pregunta dos, la codificación general condujo a cuatro categorías y cinco subcategorías. La pregunta tres se categorizó en cuatro ítems y tres subcategorías; La pregunta cuatro codificó cinco categorías y seis subcategorías. La pregunta cinco reunió cuatro categorías y tres subcategorías. La pregunta seis codificó seis categorías y cuatro subcategorías. La pregunta siete alcanzó cinco categorías y tres subcategorías. Todas ellas están relacionadas con el objetivo general y los específicos del estudio.

La interpretación de los códigos, mismos que se agruparon en un total de 32 categorías y 28 subcategorías, se dirige a las siguientes conclusiones: el análisis de la categorización y subcategorización proporciona una sólida base para el desarrollo de estrategias y enfoques que potencian la evaluación del aprendizaje en línea dentro de una metodología activa. Estos hallazgos respaldan la importancia de considerar factores cognitivos, metacognitivos, afectivos, estrategias de aprendizaje, resolución de problemas y la valoración auténtica en el diseño de evaluaciones efectivas tanto cognitivas, de desempeño y de portafolios, en entornos de aprendizaje en línea activos. Las voces de los docentes también destacan la necesidad de equilibrar enfoques tradicionales y metodologías innovadoras, además de resaltar la importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje en línea. Estos resultados tienen implicaciones significativas para la mejora continua de la evaluación del aprendizaje en línea y la promoción del rendimiento del alumnado.

Asimismo, como resultado de la triangulación de investigadores en torno al análisis de este cuestionario, hubo coincidencia en lo relativo a la codificación y categorización de las respuestas a las siete preguntas referidas. Los tres investigadores expresaron que las categorías y subcategorías identificadas en cada pregunta están sólidamente alineadas con los objetivos tanto generales como específicos de esta investigación y refirieron que los significados docentes proporcionaron una visión integral de las dimensiones cognitivas, actitudinales y afectivas de la evaluación del aprendizaje en línea.

Estas dimensiones se relacionan directamente con el objetivo general de la investigación, que busca describir las nuevas perspectivas en evolución de la praxis evaluativa del profesorado de inglés como lengua extranjera a fin de potenciar la evaluación en el contexto del aula invertida como metodología activa en la educación superior. Adicionalmente mencionaron que las subcategorías específicas como memoria, atención, validez, fiabilidad, andamiaje, metacognición, aprendizaje colaborativo, retroalimentación y aprendizaje basado en problemas, entre otras, fueron pertinentes, ya que muestran cómo los aspectos prácticos y pedagógicos pueden contribuir a la mejora de la evaluación en línea en un entorno activo.

En síntesis, este análisis con percepción positiva ha demostrado que hay conexiones claras entre las modalidades de aprendizaje en línea, el aula invertida como una metodología activa y las formas alternativas de evaluación. Las evaluaciones cognitivas, de desempeño, de portafolios y las metodologías de aula invertida son instrumentos de alta eficacia para la optimización del aprendizaje del estudiantado en entornos virtuales, según las y los

docentes participantes del estudio; resultados que respaldan la importancia de tener en cuenta estas prácticas al diseñar cursos y estrategias de enseñanza en línea.

4.1 Conclusiones

Es importante señalar que la investigación exploratoria crea hipótesis para estudios futuros. Ésta ha generado las siguientes. Hipótesis 1: el impacto significativo del uso de rúbricas, listas de cotejo o escalas de evaluación y la retroalimentación de calidad obtenida a través de la evaluación alternativa de desempeño sugiere que estas son prácticas esenciales para mejorar la eficacia de la evaluación en línea. Hipótesis 2: la preferencia por el aula invertida como bastante más efectiva en comparación con la metodología tradicional indica que la metodología activa es bien recibida en la enseñanza de inglés en línea. Hipótesis 3: el uso frecuente por parte del profesorado de evaluaciones formativas y sumativas implica un fuerte énfasis en la evaluación continua y final del aprendizaje. Hipótesis 4: Se necesita una mayor exploración e integración sobre las prácticas evaluativas referidas al uso del autodiagnóstico y la evaluación entre iguales; imperativos de la evaluación alternativa. Estas hipótesis pueden servir como base para futuras investigaciones sobre la evaluación del aprendizaje en línea y las metodologías activas en las IES. En general, los resultados denotan que las evaluaciones alternativas de carácter cognitivo y de desempeño, que incluyen evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, el uso de rúbricas, las técnicas de aula invertida, así como la estimulación y la colaboración de la comunidad estudiantil tienen una perspectiva muy positiva. Por el contrario, se recomienda continuar investigando y desarrollando la evaluación del portafolio, así como técnicas de autoevaluación y coevaluación, para promover una evaluación más completa, efectiva y autónoma del aprendizaje en línea de inglés.

Referencias bibliográficas

- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345. Retrieved from <https://onx.la/a1fc6>
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(3), 31-31. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32>
- Barberá, E. (2005). Calificar el aprendizaje mediante la evaluación por portafolios. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 70-84. Recuperado de: <https://onx.la/e93c5>
- Bender, T. (2023). Discussion-based online teaching to enhance student learning: Theory, practice and assessment. Taylor & Francis. Routledge. London, UK.
- Bergmann, J., Overmyer, J., & Wilie, B. (2011). The Flipped Class: Myths vs. Reality. Retrieved from: <https://onx.la/ade2d>
- Biggs, J. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and learning in higher education: New trends and innovations*, 2 (4), 13-17. Retrieved from: <https://onx.la/cf86c>
- Chaglia, Á. E. S., & González, R. R. (2022). La Rúbrica como Herramienta de Evaluación Integral de las Destrezas con Criterio de Desempeño. *Revista Mapa*, 6 (27). Recuperado de: <https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/331>
- College of Education, Armstrong Atlantic State University, Savannah, GA. Retrieved from <https://tinyurl.com/5fhfjdb8>
- De Ramón Bou, M. L. (2015). We Need More Than Grammar: An Experience Through Active Methodologies. In *INTED2015 Proceedings* (pp. 4249-4255). IATED Digital Library. Universidad de Valencia, España,

- Fraile Ruiz, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa?. *Revista Complutense de Educación* ISSN: 1988-2793.
- Galván-Fernández, C. (2017). Centrándonos en el aprendizaje más que en la evaluación mediante portafolios digitales en educación superior. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 54 (2), 1-20. Recuperado de <https://tinyurl.com/7bbfjrar>
- Jamieson, J. (2011). Assessment of Classroom Language Learning. In *Handbook of Research in Second Language Teaching And Learning* (pp. 768-785). Routledge. London, UK.
- Kearns, J. F., Towles-Reeves, E., Kleinert, H. L., Kleinert, J. O. R., & Thomas, M. K. K. (2011). Characteristics of and Implications for Students Participating in Alternate Assessments Based on Alternate Academic Achievement Standards. *The Journal of Special Education*, 45(1) 14. Retrieved from : <https://eric.ed.gov/?id=EJ920309>
- Northcote, M. (2009). Educational Beliefs of Higher Education Teachers and Students: Implications For Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 34(3), 69-81 Retrived from: <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol34/iss3/3/>
- O'Reilly, M., & Morgan, C. (2013). Online Assessment: Creating Communities and Opportunities. In *Computer-assisted Assessment of Students* (pp. 149-161). Routledge. London, UK.
- Reeves, T. C. (2000). Alternative Assessment Approaches for Online Learning Environments in Higher Education. Retrieved from: <https://tinyurl.com/ydjd2n7>
- Rodriguez, G., Gil, J. y García, E. (2001). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Singh, V. & Thurman, A. (2019) How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988-2018), Retrieved from <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>
- UNESCO (2021). Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia. OREALC/UNESCO Santiago. Recuperado de: <https://tinyurl.com/4dare4ky>
- Worley, T. M. (2001). *Alternative assessment: Methods to make learning more meaningful*



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional