

## **Evaluación y rediseño curricular para la integración de lengua, cultura y literatura en programas de español como L2**

### ***Program evaluation and curriculum re-design for an integrated approach to language, culture and literature in Spanish L2 programs***

**Elisa Gironzetti**  
*University of Maryland*  
elisag@umd.edu

**Eyda Merediz**  
*University of Maryland*  
emerediz@umd.edu

**Manel Lacorte**  
*University of Maryland*  
mlacorte@umd.edu

**Sebastián Bartis**  
*St Stephen's & St Agnes School*  
sbartis@sssas.org

#### **RESUMEN**

Los cambios socioeconómicos, culturales y tecnológicos de los últimos años han contribuido a que muchos profesionales del español como lengua segunda o extranjera (L2) trabajen en diversos contextos, con un alumnado con múltiples perfiles y necesidades, por medio de distintos formatos de enseñanza y bajo mayores expectativas de carácter institucional (Lacorte, 2017b). Como respuesta a estos cambios, es importante garantizar la solidez de los cimientos curriculares y profesionales de los programas de español L2 a todos los niveles. Este artículo describe el proceso de evaluación y rediseño curricular del programa de grado de español L2 en una universidad pública estadounidense con el objetivo de, primero, ampliar el limitado cuerpo de investigación sobre este tema en contraste con otras lenguas, y segundo, ofrecer un ejemplo concreto de cómo se pueden implementar pautas e instrumentos de evaluación programática. Tras revisar los conceptos más relevantes en esta área de estudio, describimos el contexto institucional y académico de nuestro programa. Después, presentamos los detalles más relevantes de la implementación de pautas de evaluación programática, entre ellos los datos de una encuesta de necesidades. Por último, explicamos los cambios curriculares que se implementaron, en línea con recientes avances en la enseñanza de español L2.

Palabras clave: evaluación programática, mapeo curricular, diseño curricular, análisis de necesidades, formación de profesores.

#### **ABSTRACT**

*Due to the socioeconomic, cultural, and technological changes in recent years, many Spanish as a second/foreign language (L2) professionals are working in various contexts, with students with multiple profiles and needs, through different formats of teaching, and under higher institutional and administrative expectations (Lacorte, 2017b). In response to all these changes, it is crucial to ensure*

*L2 Spanish programs at all levels have solid curricular and professional foundations. This article describes the process of curricular evaluation and redesign of the L2 Spanish undergraduate program at a United States public university with the aim of, first, expanding the limited body of research on this subject in contrast to other languages, and second, offering a concrete example of how programmatic evaluation guidelines and instruments can be implemented. After reviewing the most relevant concepts in this area of study, we describe the institutional and academic context of our program. Next, we present the most relevant details of the implementation of programmatic evaluation guidelines, including data from a needs survey. Finally, we explain the curricular changes that were implemented, in line with recent advances in the teaching of Spanish L2.*

*Keywords: program evaluation, curricular mapping, curriculum design, needs analysis, language teacher education.*

## 1. INTRODUCCIÓN

El énfasis en la revisión o evaluación de programas de L2 ha crecido en los últimos tiempos, en parte por una gradual reconfiguración de los programas de enseñanza de L2 –públicos o privados– en espacios donde la relación instructor-alumno se equipara a la que existe entre un proveedor de servicios y un cliente (White et al., 2008, cf. en Ciller y Ortín, 2019). A ello contribuye también la mayor competencia entre una extensa oferta de programas de L2 presenciales, en línea, híbridos, intensivos, en el extranjero o en ámbitos domésticos, enfocados en determinadas actividades profesionales, etc., y la rivalidad entre el aprendizaje de L2 como materia académica y otras opciones que parecen proporcionar una retribución más inmediata (p. ej., ciencias de computación, tecnologías de la información, sistemas de comunicación social, etc.) (Lacorte 2017a). Todas estas circunstancias refuerzan el interés por la evaluación continua como componente ineludible para el éxito de cualquier programa de L2, tal como se aprecia en la creciente publicación de materiales de referencia en inglés (véase p.ej. Allen, 2004; Davis y McKay, 2018; Davis et al., 2018; Kiely, 2009; Norris, 2009, 2013, 2016; Norris y Mills, 2015) y, en menor medida, sobre el español (véase p.ej., Brown y Thompson, 2018; Ciller y Ortín, 2019; Klee, Melin y Soneson, 2015; Lacorte, 2017b; Liskin-Gasparro y Vasseur, 2015; Lord y García-Isabelli, 2015; Pastor Cesteros, 2018).

Tal como subrayan Ciller y Ortín (2019), “ya sean evaluaciones internas para mejorar el programa o evaluaciones externas para justificar cualquier tipo de financiación, estas prácticas evaluativas permiten a los educadores y administradores de programas interpretar, mejorar y garantizar la calidad, el valor y la efectividad del programa, así como los resultados del aprendizaje” (p. 3). Por otro lado, estas actividades evaluadoras no están exentas de críticas, entre ellas, la excesiva burocratización del proceso; la carga de trabajo administrativo no retribuido para la mayoría de docentes involucrados; la falta de resultados tangibles a partir de la evaluación; el énfasis en determinados aspectos del proceso poco o nada relevantes para muchos participantes; el control sobre la evaluación por parte de determinadas agencias oficiales encargadas de otorgar un “sello de calidad” a programas de L2, o la limitada o nula participación de todo el colectivo profesional del programa durante

el proceso de evaluación. Distintos expertos proponen algunas soluciones para estos problemas:

- la consideración del contexto institucional, académico y humano del programa de L2 desde los primeros pasos de la evaluación (Norris, 2009);
- la participación responsable y comunicación entre todo el colectivo profesional con respecto a la evaluación (Klee, Melin y Soneson, 2015; Ricardo-Osorio, 2011);
- la aplicación y triangulación de diversos métodos de recogida de datos (Antón, 2013; Davis y McKay, 2018);
- la identificación de prácticas, estrategias, iniciativas, etc., de interés para todos los agentes involucrados en el programa (Norris y Mills, 2015);
- la revisión de marcos curriculares nacionales e internacionales de utilidad para las metas de la evaluación (véase p. ej., American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012; Consejo de Europa 2013, 2017; Instituto Cervantes, 2006; Modern Language Association, 2007, 2009; The National Standards Collaborative Board, 2015);
- el desarrollo de una relación cohesiva entre objetivos, recursos, actividades curriculares, instrucción, evaluación y desarrollo profesional (Lord y García-Isabelli, 2015), y
- la preparación de evaluaciones programáticas que propongan acciones y/o metas factibles, es decir, que realmente puedan llevarse a cabo en la práctica (Davis y McKay, 2018).

## 2. EVALUACIÓN PROGRAMÁTICA Y (RE-)DISEÑO CURRICULAR

En este estudio, entendemos currículo o programa como “*plan educativo*, que incluye objetivos, contenidos, metodología y evaluación” (Pastor Cesteros, 2018, p. 54), y definimos evaluación programática como “la recolección sistemática de información sobre las actividades, materiales y resultados de un programa con el propósito de valorar el programa, mejorarlo y tomar decisiones informadas para reformar su estructura o contenido” (Antón 2013, p. 72).

La evaluación programática tiene como objetivos describir los resultados de un programa dado, explicarlos en relación con las características del programa (que incluyen, entre otros factores, las prácticas docentes, los materiales empleados y los contenidos del curso), y delinear posibles mejoras para el futuro (Kiely, 2009). Es un proceso que debería involucrar a todos los participantes de la enseñanza y aprendizaje –instructores, estudiantes y administradores en diferentes niveles e instituciones– y que, para poder ser eficaz y así convertirse en innovaciones curriculares (Byrnes, 2007), debería responder a unas necesidades y demandas internas en el seno del programa que busquen mejorar la calidad del programa y la experiencia educativa, más allá de las demandas externas relacionadas con criterios administrativos o de acreditación (Davis, 2015).

En el campo de la enseñanza de L2, la evaluación de programas se desarrolló como un ámbito de investigación y profesional a lo largo de la segunda mitad del siglo XX (Watanabe, Norris y González-Lloret, 2009). Sin embargo, hoy en día sigue siendo un ámbito relativamente poco explorado puesto que “evaluation reports tend to be produced for evaluation clients rather than a broader academic public” (Norris, 2009, p. 8). Por ello, nuestro estudio pretende contribuir a reforzar esta línea de investigación a la vez promover la innovación curricular en distintos contextos académicos e institucionales.

De acuerdo con las dos etapas de evaluación y aplicación identificadas por Liskin-Gasparro y Vasseur (2015) para la evaluación de los resultados de aprendizaje (*student learning outcomes* o *SLO* por sus siglas en inglés), y la recomendación de que toda evaluación de programas útil debería ocurrir en el marco del mismo programa y con un fin práctico determinado (Watanabe, Norris, y González-Lloret, 2009), este estudio ha organizado la evaluación del programa en los siguientes apartados o etapas, y culmina con la descripción de unas innovaciones curriculares.

## 2.1 El mapeo curricular

Mejorar la articulación curricular de un programa requiere mucho más que plantear o establecer una secuencia de estructuras gramaticales o elementos léxicos que los estudiantes van a aprender en los diferentes cursos. Entre otros factores, se debe tener en cuenta la educación previa de los estudiantes, los estándares de proficiencia nacionales e internacionales (véase p.ej., las pautas curriculares del American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012, y las del Consejo de Europa, 2002, 2017), establecer objetivos curriculares interconectados para cada curso y nivel de enseñanza y para todo el programa, determinar qué productos van a demostrar el progreso del estudiante y cómo se van a evaluar. El mapeo curricular de un programa (*curriculum mapping*) es un proceso que permite registrar qué contenidos y habilidades se enseñan y evalúan, cuándo y cómo, para así obtener una visión panorámica y fidedigna del programa y permitir planear cambios y mejoras (Jacobs, 1997). A diferencia de los marcos curriculares, que indican el contenido que debería enseñarse en cada curso o nivel académico, un mapeo curricular muestra lo que realmente pasa en el curso. Así, el uso de estas dos herramientas en conjunto permitiría alinear no sólo los contenidos de los cursos de un programa, sino también las prácticas docentes y los instrumentos de evaluación (Burns, 2001; Elmore y Rothman, 1999).

## 2.2 El análisis de necesidades

El análisis de necesidades es un componente fundamental en cualquier modelo de evaluación de programas, puesto que permite obtener información relacionada con el contenido, el diseño y la implementación de un programa y, con ello, contribuir al desarrollo de los objetivos, la secuenciación de contenidos y la evaluación y rediseño del currículo (Richards, 2001). Un análisis de necesidades suele integrar datos procedentes de diferentes fuentes y métodos (Long, 2005). Entre los instrumentos que se pueden emplear para recolectar datos destacan el uso de *focus group* (Krueger y Casey, 2000), entrevistas (Kvale, 1996), cuestionarios (Brown, 2001) y observaciones de clase (Allwright, 1991/2014). Si bien los objetivos específicos de un análisis de necesidades varían de programa en programa, todos tienen en común un enfoque centrado en el estudiante, que es protagonista de su propio aprendizaje y que, mediante un análisis de necesidades, debería también participar en la toma de decisiones curriculares. Por último, un análisis de necesidades en el contexto de un programa universitario de español L2 puede centrarse en dos tipos de necesidades, las objetivas y las subjetivas (Brindley, 1989; Richterich, 1983). Las objetivas están relacionadas con aspectos observables vinculados con factores socioculturales y educativos (p. ej., nivel de dominio de la lengua), mientras que las subjetivas están relacionadas con aspectos cognitivos y afectivos (p. ej., motivaciones por tomar un curso).

## 2.3 Pautas para la evaluación de programas de L2

A partir de las consideraciones anteriores, se resumen a continuación unas pautas esquemáticas que pueden implementarse para la evaluación y el rediseño curricular en cualquier contexto educativo. Estas mismas pautas han guiado la experiencia descrita en los siguientes apartados de este artículo, por lo que el lector tiene a su disposición una explicación detallada y un ejemplo de cómo ponerlas en práctica.

- Establecer el uso que se hará de la información recabada de la evaluación programática marcándose objetivos específicos y ámbitos de actuación. Es importante que estos objetivos y ámbitos reflejen necesidades internas al programa además de, o en lugar de, necesidades externas de acreditación (p. ej., incrementar la participación de los estudiantes en las clases, atraer a un mayor número de estudiantes, garantizar la continuidad de contenidos y objetivos entre niveles, facilitar la consecución de objetivos de tipo lingüístico, etc.).
- Identificar a los participantes del proceso de evaluación (p. ej., estudiantes, administradores, profesorado de plantilla, etc.), su compromiso y contribución esperada (p. ej., elaboración de instrumento de recogida de datos, reflexión e interpretación de los resultados, diseño de innovaciones curriculares, etc.).
- Delinear las etapas del proceso de evaluación, teniendo en cuenta que debería tratarse de un proceso dinámico, cíclico y recurrente, y considerando los instrumentos y participantes en cada etapa (p. ej., mapeo curricular, cuestionario para estudiantes, *focus group* con el profesorado, análisis de datos, rediseño curricular, implementación de innovaciones curriculares, etc.).
  - Mapeo curricular: involucrar al profesorado en la definición de los criterios incluidos en el mapeo, determinados en función de los objetivos de la evaluación curricular, y en la elaboración del mapa curricular.
  - Análisis de necesidades: involucrar a estudiantes, profesores y administradores como participantes y también en las fases de reflexión a partir de los datos obtenidos.
  - Evaluación programática: triangulación y comparación de datos derivados del mapeo curricular, el análisis de necesidades y los marcos curriculares relevantes para el centro de enseñanza.
  - Rediseño curricular: involucrar a profesores y administradores (y estudiantes, si fuera posible). El rediseño curricular viene guiado por los resultados de la evaluación programática.
  - Innovación curricular: la implementación de las nuevas iniciativas curriculares debe ir acompañada de oportunidades de formación para las personas involucradas además de un plan que permita medir los efectos de dichas innovaciones en relación con los objetivos del rediseño curricular.

Para que el proceso de evaluación y rediseño tenga éxito, es recomendable que estas pautas se implementen en el mismo orden, desde la definición de los objetivos hasta la innovación curricular. Además, se recomienda implementar este modelo de manera cíclica, para que la innovación curricular se convierta más adelante en el objeto de estudio y reflexión del siguiente ciclo de evaluación y rediseño. Finalmente, también es recomendable que un pequeño grupo –de instructores y/o administradores– tome la iniciativa para que el

proyecto pueda realizarse sin interrupciones o retrasos, que podrían ocurrir si el proyecto dependiera de un grupo de personas demasiado amplio o disperso.

### **3. CONTEXTO INSTITUCIONAL, ACADÉMICO Y HUMANO DEL PROGRAMA DE L2**

Tal como mencionamos en la introducción, uno de los aspectos que deben considerarse a fin de enfrentar las críticas o la resistencia al proceso de evaluación de un programa de L2 es prestar mucha atención a sus características institucionales, curriculares y humanas. Organizamos por tanto esta sección en dos partes, la primera sobre la situación actual de la enseñanza de L2 en los Estados Unidos (EE.UU.), y la segunda acerca del programa de español L2 en nuestra institución académica, la Universidad de Maryland (UMD). Con ello nos proponemos ofrecer un ejemplo específico sobre la aplicación de pautas y recursos relacionados con la evaluación de programas, que podría ser adaptado a otros contextos educativos en distintos niveles.

#### **3.1. Enseñanza de español L2 en Estados Unidos**

Después de un periodo de crecimiento que empezó alrededor de la década de los 70, en los últimos años el número de estudiantes universitarios de L2 en los EE.UU. se ha estancado o, en el caso de algunas lenguas, incluso el español, ha descendido (Colburn, 2017; Looney y Lusin, 2019). De hecho, si bien es cierto que el número total de estudiantes universitarios de español es hoy en día el doble del que era en los años 70, entre 2013 y 2016 estos números han sufrido un cambio porcentual de -9.8%, por arriba de la media nacional para estudiantes de grado y postgrado para todas las lenguas de -9.2% (Looney y Lusin 2019).

Para hacer frente a esta crisis y, a la vez, fortalecer la oferta curricular e intentar atraer a un mayor número de alumnos, investigadores y expertos de la educación han planteado diferentes recomendaciones curriculares. En un plano académico y curricular, se insiste en la importancia de dejar atrás la separación entre cursos de lengua –ofrecidos en los niveles iniciales del programa (niveles 100 y 200), centrados en enfoques comunicativos y que con frecuencia privilegian la habilidades orales frente a las de lectoescritura– y cursos de contenido –ofrecidos en los niveles más avanzados del programa (niveles 300 y 400), centrados en análisis literario y cultural y que priman las habilidades de lectoescritura– para favorecer un acercamiento integrado a lengua, cultura y literatura a lo largo de todo el programa (véase p.ej., Allen y Maxim, 2013; Kalantzis, Cope y Zapata, 2019; Levine y Phipps, 2012; Modern Language Association, 2007, 2009; Paesani y Allen, 2012). Además, se subraya la centralidad de los textos, en sentido amplio, y de las experiencias y agentividad de los estudiantes que se involucran en el análisis de diferentes géneros y modos comunicativos en la L2 (Allen y Paesani, 2010; Cope y Kalantzis, 2000; López-Sánchez, 2014). Por otro lado, también se promueve la integración y el trabajo explícito en el aula con diferentes recursos semióticos multimodales (p. ej., planos fílmicos, ritmos, colores, etc.), con el fin, entre otros, de facilitar, mediante técnicas de andamiaje multimodales que permitan a los estudiantes apoyarse en todo su repertorio semiótico, no solo lingüístico, para expresar ideas complejas (sobre aplicaciones en el contexto de la enseñanza del español como lengua de herencia, véase Belpoliti y Gironzetti, 2017, 2020). Finalmente, se hace hincapié en los cursos de L2 para fines específicos y profesionales cuya

demanda sigue creciendo en los EE.UU. debido, por lo menos en parte, al creciente número de hispanos y latinos en el país (Sánchez-López, 2018a, 2018b).

En un plano ideológico, cabe mencionar que la enseñanza de L2 en EE.UU. se ha planteado tradicionalmente –en especial, en los últimos 50-60 años– como un servicio de carácter económico y geopolítico, y no tanto como una actividad intelectual o humanística (Lacorte, 2013). Este énfasis en perspectivas utilitarias sobre el aprendizaje de L2 suele influir en su consideración como materia académica complementaria para otras disciplinas más “importantes”. Este punto resulta particularmente contradictorio en el caso del español por su posición como segundo idioma de facto en el país. Por un lado, el español se presenta como una asignatura útil para alumnos que lo aprenden como una L2, y por el otro se recrimina a los estudiantes que tienen el español como lengua de herencia y que desean ampliar su conocimiento a un nivel académico porque parecen quebrantar el ideal monolingüe en torno al inglés que existe en EE.UU. (García, 2014).

### 3.2 Español L2 en el contexto académico

El Departamento de Español y Portugués de UMD incluye programas de grado (subgraduado o licenciatura) y de postgrado (maestría y doctorado) en estudios de lengua, literatura y culturas de América Latina, Brasil, península Ibérica y EE. UU (<http://slc.umd.edu/spanish>). UMD es una universidad pública enfocada a la investigación y de tamaño medio-grande, localizada en el área metropolitana de Washington, DC. Esta ubicación brinda muchas opciones investigadoras, académicas y profesionales en bibliotecas, museos, fundaciones, embajadas, agencias gubernamentales, organizaciones sin fines lucrativos y otras instituciones de servicio a la comunidad. Al mismo tiempo, esta área es hogar de una importante comunidad hispana o latina (la 12ª de todo el país según estimaciones del Censo de EE.UU. en 2016), con casi un millón de personas o 15,3% del total de habitantes del área. Aunque la comunidad latina es bastante diversa, es la única en EE.UU. con una sólida mayoría de personas de origen salvadoreño (33,3%), y de ahí mexicanos (14,6%), guatemaltecos (7,6%), puertorriqueños (6%), cubanos (2%), dominicanos (2%) y un alto porcentaje de gente que considera tener “otros” orígenes latinos (34%). Otro rasgo interesante de esta comunidad reside en su notable diversidad social y económica, debido en gran parte a las condiciones políticas, económicas y culturales de esta parte del país (Tseng, 2020).

El programa subgraduado se estructura en tres concentraciones o especialidades (*majors*): (1) literatura, cultura y medios de comunicación, (2) lingüística, cultura y educación, y (3) lengua, cultura y contextos profesionales. Asimismo, se ofrecen tres áreas secundarias (*minors*): (1) literatura, lingüística y cultura, (2) lengua, cultura y contextos profesionales, y (3) lengua de herencia y culturas latinas en EE.UU. En el semestre de primavera de 2020, el Departamento tiene unos 130 estudiantes con español como primera especialidad y unos 400 que lo incluyen como segunda especialidad. También existe la posibilidad de obtener un certificado en estudios latinoamericanos. Los alumnos que hablan español como lengua de herencia (LH) pueden acceder a varios cursos orientados a sus características lingüísticas y socioculturales. A nivel graduado, la formación intelectual y profesional abarca una variedad de áreas en el campo de la literatura, los estudios culturales y la lingüística aplicada.

En la actualidad, el programa cuenta con 15 profesores a tiempo completo, 6 lectores y unos 25 estudiantes graduados, en su gran mayoría instructores de cursos subgraduados

para estudiantes de distintos grados de competencia lingüística. Desde 2001, el Departamento de Español y Portugués fue integrado en una unidad académica y administrativa más extensa que acoge al resto de lenguas distintas al inglés que se enseñan en la universidad (con la excepción de los idiomas clásicos). Al igual que en otras instituciones estadounidenses similares a UMD, la principal razón para consolidar estos programas de L2 fue económica y no intelectual –reducir gastos bajo una estructura imaginada como más eficiente.

## 4. MÉTODO

El proyecto de evaluación programática que se describe a continuación surgió a partir del interés del profesorado del departamento en fortalecer la oferta curricular mediante la revisión de los contenidos y secuenciación de los cursos ya existentes y la posibilidad de ampliar la oferta con nuevos cursos; atraer a un mayor número de alumnos interesados en completar un *major* en español, y responder a necesidades específicas de los instructores y estudiantes del departamento.

Con estos objetivos en mente, la evaluación y el consiguiente rediseño curricular se realizaron a partir de datos cuantitativos del programa a la vez que sus dimensiones social, cultural e histórica, y durante el proceso se consideraron las ideas y experiencias de estudiantes, instructores y administradores. El objetivo de esta evaluación y rediseño curricular era programático, es decir, se buscaba dar cuenta de las limitaciones del currículo actual y proponer cambios que contribuyeran a reforzar el programa. El proceso de evaluación y rediseño se desarrolló en 5 etapas principales resumidas en la Tabla 1, aunque cabe destacar que las dos últimas etapas siguen activas.

Fases	Fechas
a) Elaboración y distribución de la encuesta de necesidades	2015-2016
b) Análisis de los datos de la encuesta de necesidades	2017-2018
c) Distribución y reflexión sobre los resultados con instructores del departamento	2017-2018
d) Mapeo curricular	2018-2020
e) Iniciativas de rediseño curricular	2017-2020

Tabla 1. Etapas del proceso de evaluación y rediseño curricular.

El primer paso en el proceso de evaluación y rediseño curricular fue la elaboración y distribución de un cuestionario de análisis de necesidades a los estudiantes del programa. El cuestionario (disponible en Apéndice) fue distribuido entre los estudiantes en el año académico 2015-2016 y se recolectaron un total de 341 respuestas, aunque no todos los participantes contestaron todas las preguntas. El cuestionario comprende un total de 28 preguntas entre preguntas abiertas, de elección múltiple o de escala Likert, distribuidas en 3 secciones: (a) información biográfica, (b) necesidades de los estudiantes y articulación del programa y (c) motivación de los estudiantes. Los datos fueron luego analizados (véase el apartado 5) y los resultados se utilizaron como punto de partida para la reflexión con los instructores del departamento y para diferentes iniciativas de rediseño curricular como, por ejemplo, la modificación o creación de cursos o la organización de eventos orientados hacia el desarrollo profesional (véase el apartado 6 para más detalles sobre estas iniciativas).



El mapeo curricular, por otra parte, se llevó a cabo con la colaboración del profesorado del departamento y de los estudiantes graduados que imparten clases como instructores (*instructor of record*). Para ello, se utilizó una plantilla de Excel (Figura 2) que resumiera los aspectos centrales de los cursos y que permitiera visualizar y analizar la contribución de cada curso a los objetivos generales del programa y de cada nivel del programa según los siguientes puntos: (a) la alineación de los objetivos y resultados de aprendizaje de cada curso con los objetivos de cada nivel y de todo el programa, (b) los instrumentos y criterios de evaluación y (c) los requisitos de cada curso.

La Figura 2 muestra un ejemplo de plantilla para el mapeo curricular con la información relativa a los dos primeros cursos de español L2 (SPAN 103 y SPAN 203) organizados en columnas. Para cada curso, se incluye la siguiente información en diferentes filas: una breve descripción obtenida de la descripción oficial en el catálogo de la universidad, los objetivos y resultados de aprendizaje que se indican en el programa del curso (*learning outcomes*), los instrumentos y criterios de evaluación (con los porcentajes asociados a cada prueba) y los requisitos para matricularse en el curso (pruebas de ubicación o cursos previos). Como se puede observar en la Figura 2, el uso de este instrumento permite agilizar el proceso de comparación de un mismo componente, p. ej. los requisitos, a través de diferentes cursos.

SPANISH BA	SPAN103	SPAN203
	Intensive Elementary Spanish	Intensive Intermediate Spanish
<b>Course description (2-3 lines)</b>	The course will cover a variety of linguistic and cultural topics related to professions, travel, vacation, shopping, health and food, historical and sociopolitical events.	This course aims to expand the oral and written communication skills acquired in earlier classes. The course will cover a variety of linguistic and cultural topics related to circumstances surrounding events, accidents, preferences including feelings and emotions, planning of leisure activities, future conditions, and current world issues.
<b>Learning Outcomes</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ask and answer questions without difficulty about topics regarding daily activities and specific sociocultural situations.</li> <li>2. Speak about a limited number of interactive, task-oriented, and social situations.</li> <li>3. Read and understand texts dealing with personal/social needs and containing simple factual information.</li> <li>4. Express preferences, daily routines, opinions, feelings, everyday events, and other topics primarily grounded in personal experience.</li> <li>5. Meet practical writing needs by using short and connected phrases dealing with everyday topics such as a personal ad, a letter describing themselves, a note for a friend, or an email requesting basic information.</li> <li>6. Participate in conversations in different culturally determined situations and show sensitivity and tolerance to culturally determined behavior acts.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprehend main ideas and most details of connected discourse on a variety of topics beyond the immediacy of the situation.</li> <li>2. Speak in a clearly participatory manner by initiating, sustaining, and bringing to closure a variety of communicative tasks.</li> <li>3. Read longer texts presented with a clear structure and idea about content.</li> <li>4. Write predominantly short descriptive and narrative texts on familiar topics demonstrating the ability to integrate grammar, vocabulary, style, content, and organization.</li> <li>5. Participate in conversations in different culturally determined situations with some standard expressions and start to accept intercultural ambiguities as challenging, showing openness and interest towards others.</li> </ol>
<b>Assessment</b>	Proyectos (2 x 15%)=30% MySpanishLab =18% Compositions (3 x 5%) =15% Participation, classwork and homework =15% Pruebas (6 x 2%) =12% Oral Interview =10%	Proyectos (2 x 15%) =30% MySpanishLab =18% Compositions (3 x 5%) =15% Participation, classwork and homework =15% Pruebas (6 x 2%) =12% Oral Interview =10%
<b>Course requirement</b>	Must have appropriate Foreign Language Placement Test (FLPT) score. Restriction: Must not be a native/fluently speaker of Spanish.	SPAN103; or must have appropriate Foreign Language Placement Test (FLPT) score. Restriction: Must not be a native/fluently speaker of Spanish.

Figura 2. Modelo de plantilla para el mapeo curricular.

## 5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE NECESIDADES

### 5.1 Perfil de los estudiantes

El primer paso del análisis de los datos consistió en elaborar un perfil detallado de los estudiantes que toman cursos en el departamento. Este perfil, resumido en la Tabla 2, permite comprobar que los estudiantes están correctamente ubicados en los cursos (p. ej., que no haya estudiante de español L2 en los cursos de español LH y viceversa), tener en cuenta las necesidades de los estudiantes que se transfirieron al programa desde otra institución (*transfer students*) (p. ej., en los cursos de 203, los de nivel superior y los de LH, donde los porcentajes de estudiantes transferidos son más altos), y considerar las necesidades de los estudiantes según el año en el que típicamente completan cada curso

(p. ej., los alumnos de primer año típicamente matriculados en los cursos de español L2 de nivel intermedio o intermedio alto, 204 y 207, o los de segundo año típicamente matriculados en los cursos 301/302, de gramática avanzada y composición, o 303, un curso centrado en el análisis de textos y productos culturales del mundo hispano).

Curso	Grupo étnico			Edad (media)	Año de curso típico	Estudiantes transferidos
	Hispano/Latino	No hispano/latino	No contesta			
103	--	100%	--	26	3	3.27%
203	10%	82%	8%	21	3	16.38%
204	4.5%	95.5%	--	19	1	1.7%
207	4.4%	88.6%	7%	20	1	8.16%
301/302	9.65%	80.7%	9.65%	21	2	7.18%
303	8%	87.5%	4,5%	19	2	3.15%
300/400	30.4%	63.8%	5.8%	23	4	15.31%
ELH	97.5%	--	2.5%	22	3	18.58%

Tabla 2. Palabras más repetidas en los comentarios positivos.

Por otra parte, también se recolectó información relativa a las especializaciones más populares entre los estudiantes del programa (datos combinados de primer y segundo *major* y primer y segundo *minor*) diferentes de español (español fue seleccionado por 127 estudiantes y representa el 34% del total). Estos datos se resumen en la Tabla 3 y permiten identificar las áreas y temas más relevantes para los estudiantes (con sombreado gris) y, por lo tanto, aptos para ser incorporados en los cursos del programa.

Especialización		Especialización		Especialización	
Government and politics	17	Marketing	5	Sustainability studies	3
Communication	13	Philosophy	5	Arabic	2
Psychology	12	Secondary education	5	Architecture	2
Journalism	11	Animal science	4	Bioengineering	2
Biology	10	Creative writing	4	Dietetics	2
Economics	9	Finance	4	Elementary education	2
English	9	Theatre	4	Global poverty	2
Engineering	8	Accounting	3	Japanese	2
Linguistics	8	Education	3	Military studies and global terrorism	2
Business	7	Environmental Science	3	Neurobiology/Physiology	2
Criminal Justice	7	Hearing and speech sciences	3	Second Language education	2

<i>History</i>	7	<i>International Business</i>	3	<i>Sociology</i>	2
<i>Computer Science</i>	6	<i>Kinesiology</i>	3	<i>Studio art</i>	2
<i>Family science</i>	6	<i>Math</i>	3	<i>TESOL</i>	2
<i>Public Health Science</i>	6	<i>Public leadership</i>	3		
<i>Community Health</i>	5	<i>Romance languages</i>	3		

Tabla 3. Especializaciones elegidas por los estudiantes del programa de español.

## 5.2 Aspectos curriculares

La segunda sección del cuestionario se centraba en aspectos curriculares vinculados con las necesidades de los estudiantes, quienes pueden ser ubicados en los cursos de español mediante una prueba diagnóstica de entrada (*Foreign Language Placement Test*, FLPT,  $n = 225$ , 76.3%) o la convalidación de crédito de cursos avanzado (*Advanced Placement*, AP,  $n = 70$ , 23.7%). En ambos casos, la mayoría indicó haber sido ubicados en el curso correcto (87.8%; FLPT,  $n = 205$ ; AP,  $n = 54$ ), y solo 36 estudiantes indicaron haber sido ubicados en un curso que no les correspondía o no reflejaba su nivel de español.

En cuanto al nivel de satisfacción del alumnado con diferentes aspectos de los cursos (Figura 3), a pesar de no encontrar diferencias significativas, las respuestas de los estudiantes encuestados indican cierta tendencia negativa en cuanto al uso de la tecnología en el aula (59% indicaron no estar satisfechos con ningún curso/instructor) y la presentación y explicación de los objetivos del curso, los criterios de evaluación y las actividades del curso (55% indicaron no estar satisfechos con ningún curso/instructor). Pese a los bajos niveles de satisfacción indicados por los estudiantes en general, solamente en SPAN 103 los estudiantes indicaron haber considerado dejar el curso a causa del alto precio de los materiales (27%,  $n = 3$ ).

Por otra parte, a la hora de elegir en qué cursos matricularse (Figura 4), la mayoría de los alumnos indican basar sus decisiones en la interacción con otros compañeros (algo o muy importante para el 86%) y en la oferta de cursos para fines profesionales (algo o muy importante para el 80%).

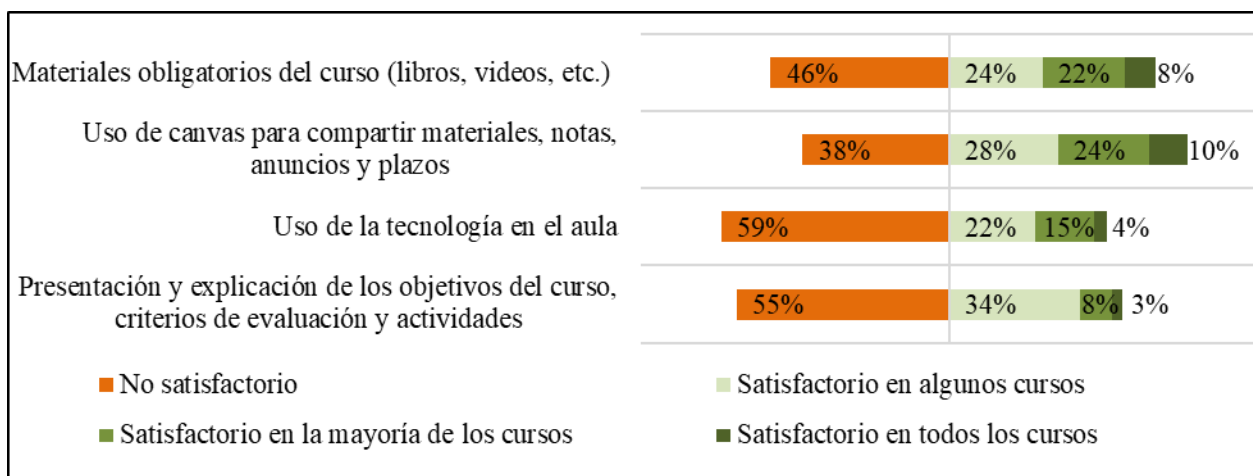


Figura 3. Satisfacción de los estudiantes con diferentes aspectos del curso.

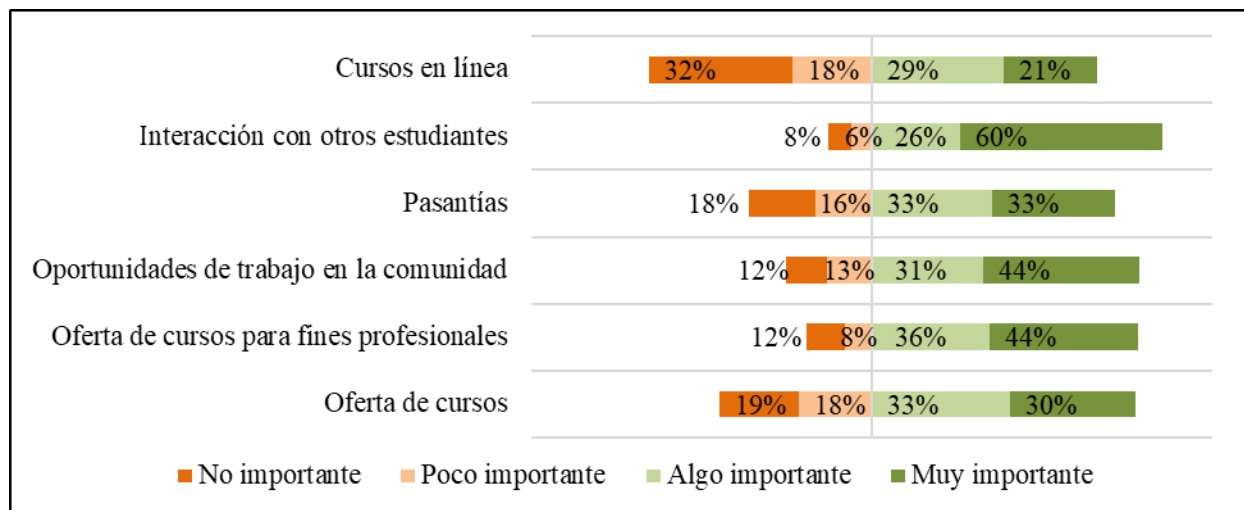


Figura 4. Elementos valorados por los estudiantes a la hora de elegir nuevos cursos.

### 5.3 Motivación

La tercera y última sección del cuestionario se centraba en aspectos relacionados con la motivación de los estudiantes para tomar cursos de español y durante el curso. En cuanto a las motivaciones que llevan a los alumnos a tomar clases en el departamento (Figura 5), destacan la posibilidad de ampliar el perfil profesional (algo o muy importante para el 72%), los intereses personales (algo o muy importante para el 62%), el interés por establecer o reforzar conexiones personales con comunidades hispanohablantes y la posibilidad de usar la lengua para viajar a países hispanohablantes (ambos puntos algo o muy importantes para el 60%). Los estudiantes parecen entonces guiarse por motivaciones intrínsecas relacionadas con los ámbitos profesionales o personales a la hora de tomar estos cursos, y no tanto por motivaciones administrativas. Por otra parte, en el caso de optar por no tomar un determinado curso durante los semestres cortos de verano e invierno (Figura 6), la mayoría de los estudiantes destacaron la falta de horarios convenientes (68%), el precio excesivo de los cursos (67%) y la falta de opciones en línea (51%).

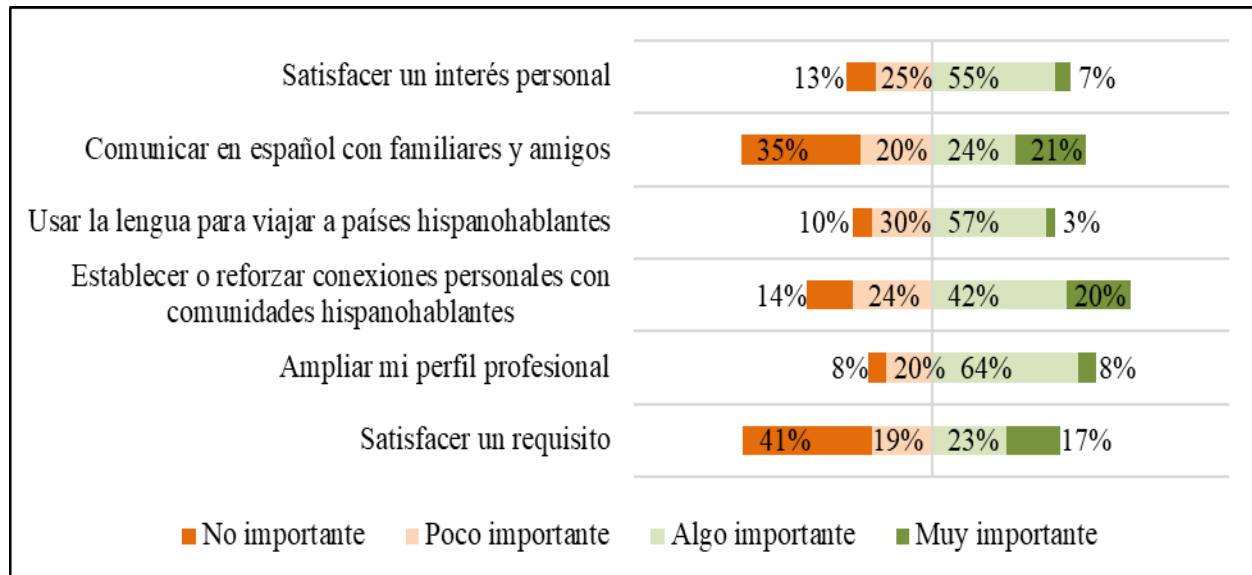


Figura 5. Motivaciones de los estudiantes para tomar los cursos.

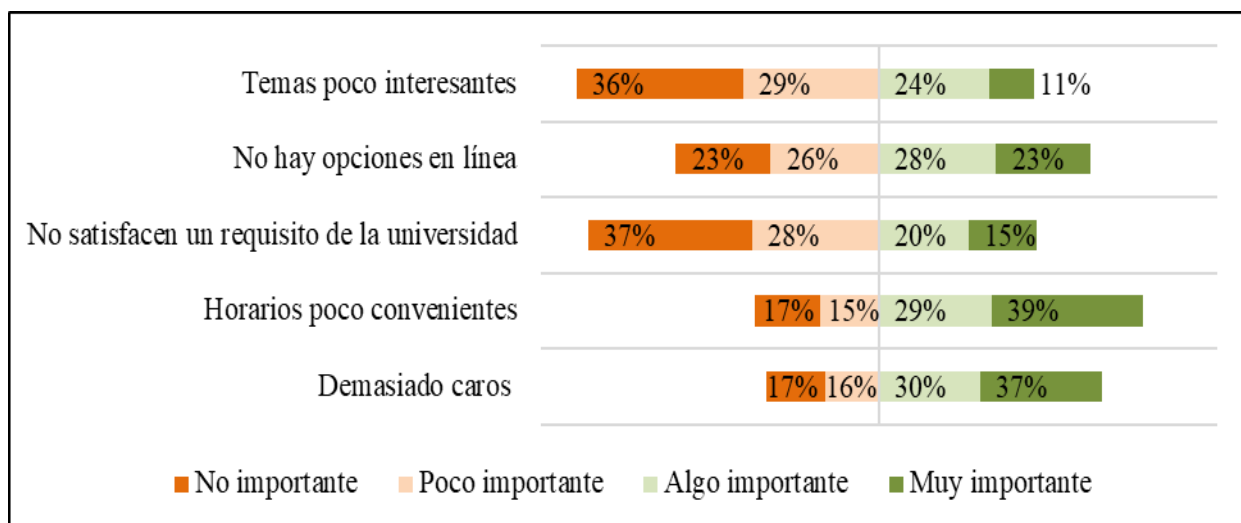


Figura 6. Motivaciones de los estudiantes que no tomaron los cursos ofrecidos en los semestres cortos (verano e invierno).

## 5.4 Contenidos y habilidades

En el siguiente apartado del cuestionario, los estudiantes indicaron el nivel de importancia de diferentes contenidos en las clases que estaban tomando. Sus respuestas, resumidas por contenido en la Figura 7, muestran una separación entre lo que valoran en los cursos de nivel más bajo (100 y 200) y los cursos de nivel más alto (300 y 400), así como diferencias entre los cursos de español L2 y LH.

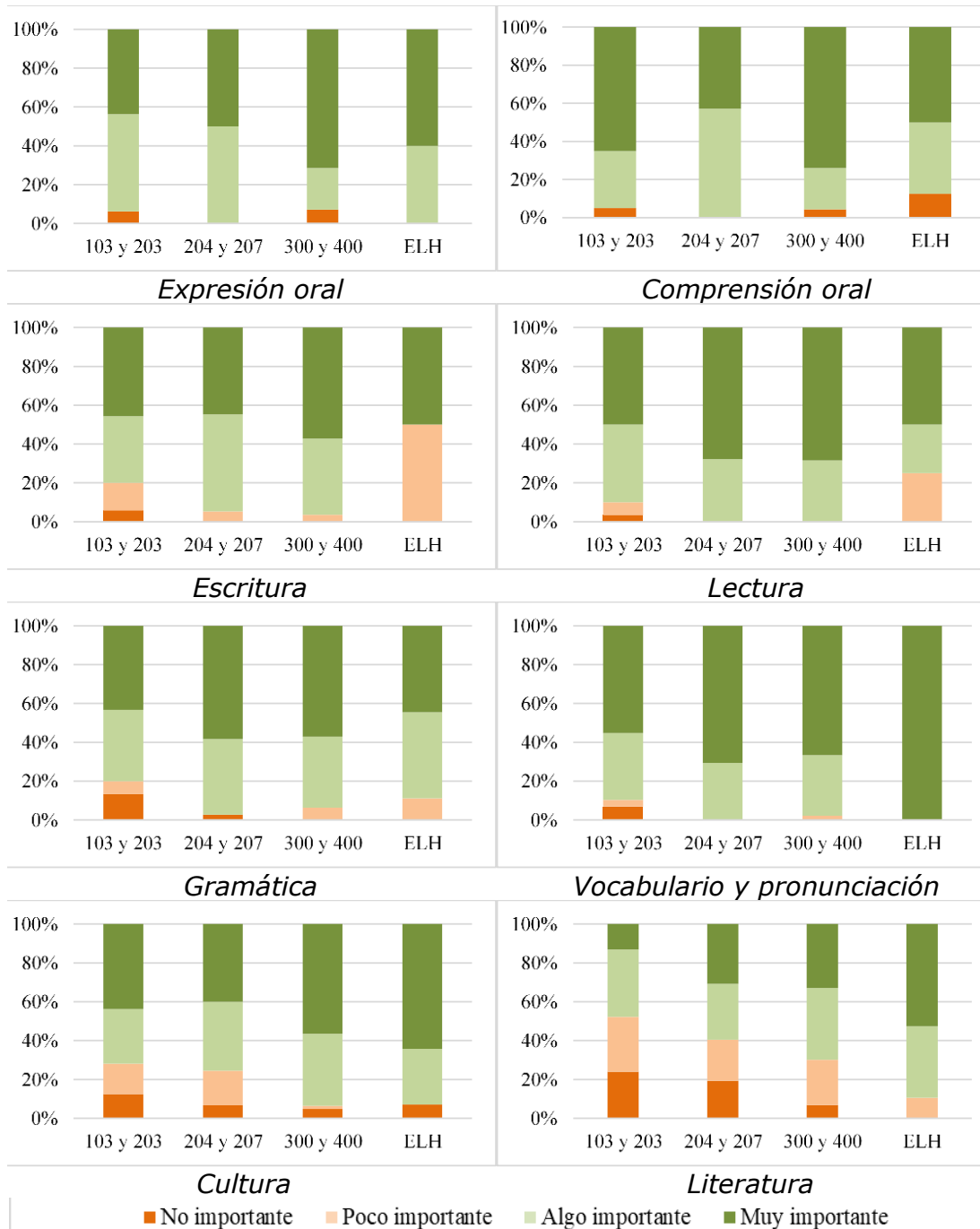


Figura 7. Importancia de contenidos y habilidades por curso.

En la Figura 7, en primer lugar, destacan aquellos contenidos que los alumnos consideran importantes en todos los cursos y que reflejan una visión comunicativa y enfocada en el uso de la lengua con fines prácticos: *Expresión oral*, *Comprensión oral*, *Escritura* y *Lectura*. Otros dos contenidos, *Gramática* y *Vocabulario y pronunciación*, también se consideran importantes en todos los cursos, aunque algo menos en los niveles iniciales. En segundo lugar, los datos en la Figura 7 muestran que *Cultura* y *Literatura* se consideran menos importantes que otros contenidos, sobre todo por estudiantes matriculados en cursos de

niveles 100 y 200. Esta percepción refleja de alguna forma la estructura bipartida del programa que, por el planteamiento de los cursos, los materiales utilizados y el perfil del profesorado que los imparten, separa los cursos de nivel 100-200, enfocados principalmente en el desarrollo de habilidades lingüísticas, de los cursos de nivel 300-400, que se centran en contenidos (literarios, sociales, culturales, etc.).

## 6. IMPLICACIONES Y APLICACIONES PEDAGÓGICAS

### 6.1 El rediseño curricular

Las dos últimas etapas del proceso de evaluación y rediseño curricular indicadas en la Tabla 2 implican la actuación a partir de los resultados obtenidos en las fases previas. Cabe destacar que estas dos etapas no se han concluido, sino siguen en marcha, por lo que la información presentada en este apartado hace referencia a aquellas iniciativas que ya se llevaron a cabo.

El primer paso posterior al análisis de los datos fue compartir los mismos con el profesorado del departamento con el fin de promover la reflexión conjunta. Esto se realizó en dos diferentes ocasiones: durante una reunión de departamento a la que asistió el profesorado de plantilla, y durante la orientación a principio de semestre en la que participan los instructores y estudiantes graduados del departamento. Además, los resultados también se fueron comentando en las reuniones de coordinadores de curso que tienen lugar dos veces al semestre, y en las que los coordinadores de cada curso sirven como representantes del grupo de instructores que imparte distintas secciones de un mismo curso. Toda la información recabada se utilizó para tomar decisiones curriculares. A continuación, se indican algunas de estas decisiones acompañadas de los datos que las justifican:

- Se puso más énfasis en los cursos de español para las profesiones ofrecidos en el nivel 300. Como a la hora de elegir un curso la oferta de cursos para fines profesionales y la posibilidad de ampliar su perfil profesional son factores importantes para el 80% y el 72% de los estudiantes, respectivamente, se amplió la oferta de cursos, se consolidaron los programas de los cursos ya existentes en un *minor* de 18 créditos y un *major* de 36 créditos. Se creó además una serie semestral de charlas (Spanish@Work) dirigidas a alumnos subgraduados con invitados de diferentes ámbitos profesionales (p.ej., un profesor de leyes comerciales trató el tema de la globalización y la marginalización en relación con los pueblos indígenas en Latinoamérica; una investigadora del Instituto Nacional de la Salud presentó el trabajo para erradicar el sida en la comunidad latina de EE.UU., o un representante de una organización de periodistas latinoamericanos discutió el lugar del español en el panorama actual de los medios estadounidenses).
- Se reestructuró y modificó el currículo de la secuencia inicial de cursos de español L2, que pasó a ser de dos a tres cursos (SPAN 103, 203 y 204). El nuevo currículo sigue un enfoque basado en la pedagogía de las multiliteracidades con el fin de integrar el desarrollo de las destrezas lingüística con el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia sociocultural para así superar la división entre cursos de lengua y cursos de contenidos (véase Allen y Maxim, 2013; Kalantzis, Cope y Zapata, 2019; Levine y Phipps, 2012; Modern Language Association, 2007, 2009; Paesani y Allen, 2012, entre otros). Como los estudiantes indicaron no percibir *Cultura y Literatura* igual de importantes que otros contenidos, los cursos ahora integran diferentes tipos



y géneros textuales, así como la exploración y reflexión sobre prácticas, productos y perspectivas culturales según las pautas marcadas en los *World-Readiness Standards* (The National Standards Collaborative Board, 2015).

- Se diseñó y ofreció por primera vez en otoño de 2019 un nuevo curso graduado (SPAN 605) acerca de los principios de la pedagogía para las multiliteracidades y la multimodalidad aplicados a la enseñanza de L2, a fin de capacitar a los instructores para poder enseñar los nuevos cursos de español L2 y facilitar la creación de materiales didácticos y la reflexión pedagógica.
- Con el propósito de mejorar el proceso de ubicación inicial de los estudiantes, se revisó la prueba diagnóstica utilizada en UMD (*Foreign Language Placement Test*, o *FLPT*, por sus siglas en inglés) para que reflejara la nueva organización de los cursos de español L2 y permitiera diferenciar mejor entre estudiantes que necesitan tomar cursos de español L2 y aquellos que necesitan tomar cursos de español LH. En el caso de los estudiantes que llegan al programa de otras instituciones (estudiantes transferidos), el proceso para la aprobación de créditos y ubicación se hizo más transparente y dinámico, involucrando al profesorado en la toma de decisiones.

## 6.2. Próximos pasos

Durante el proceso de preparación de este artículo y la sección temática, los resultados de la investigación y las reflexiones generadas han seguido informando la toma de decisiones y las revisiones curriculares del programa. Además de las iniciativas que ya se implementaron en el programa, se detallan las iniciativas y pasos que se desarrollarán en los próximos semestres de acuerdo con una visión cíclica y dinámica del proceso de evaluación programática.

En primer lugar, el mapeo curricular se utilizará para evaluar los objetivos y la progresión curricular en todo el programa, prestando especial atención a cómo y en qué medida cada curso contribuye al desarrollo de las habilidades centrales del programa. Este proceso involucrará a todo el profesorado del departamento con el fin de facilitar una reflexión abarcadora y cualquier tipo de iniciativa de rediseño curricular posterior. Además, el proceso de mapeo curricular nos permitirá identificar oportunidades de mejoras en el currículo, con especial atención a los siguientes puntos (Lacorte, 2017b):

- la organización y progresión de los contenidos relativos a las áreas de literatura y estudios culturales (p. ej., su presencia en los cursos de nivel 100-200, o la estructuración en bloques temporales, geográficos o temáticos);
- la integración de diferentes variedades de español en los cursos del programa, con especial atención a qué variedades se integran y cómo (p. ej., componentes de evaluación, lecturas, etc.);
- la conexión entre aspectos lingüísticos, literarios y culturales en los programas de español y de portugués del departamento (p. ej., cursos específicos que exploren estas conexiones, líneas temáticas transversales en los programas, etc.);
- la organización y secuenciación de contenidos en los cursos orientados a fines específicos, considerando la integración e interacción entre aspectos lingüísticos y profesionales y, además, socioculturales, ideológicos e históricos, y
- la reconsideración y articulación de las metas del programa de grado (*undergraduate*) y la formación de los instructores como parte de las opciones académicas del programa graduado de máster y doctorado (p. ej., ampliación de la oferta más allá

del curso SPAN 605 ya establecido, sistema de mentorías y observaciones de clases entre pares durante los primeros años).

En segundo lugar, los resultados del análisis de necesidades presentado aquí junto con los datos de otro estudio centrado en la oferta de cursos de L2 en línea o híbridos (Gironzetti, Lacorte y Muñoz-Basols, 2020) destacan la importancia de las clases de L2 en línea y, a la vez, los desafíos que estas representan para estudiantes e instructores. Estos datos se tomarán en cuenta para revisar la oferta de cursos de español en línea, prestando particular atención a las horas de contacto sincrónico y las de trabajo asincrónico de los estudiantes, y la oferta formativa para los instructores. En cuanto a este último punto, es importante que la formación de los instructores vaya más allá del uso de herramientas tecnológicas y se centre también en estrategias y técnicas para promover la presencia social, la colaboración y la interacción (Gironzetti, Lacorte y Muñoz-Basols, 2020) para que los cursos en línea puedan convertirse en una experiencia satisfactoria para estudiantes y profesores.

Finalmente, ya que los resultados del análisis de necesidades mostraron un fuerte interés por parte de la mayoría de los estudiantes en la posibilidad de ampliar su perfil profesional, se considerará la posibilidad de ofrecer pasantías vinculadas con la oferta de cursos de español para las profesiones en diferentes campos. Estas pasantías (idealmente) se ofrecerían por créditos universitarios y bajo la supervisión de un profesor del departamento. Contarían, además, con la elaboración de informes periódicos en español en los que el estudiante en prácticas pueda reflexionar sobre el uso de la lengua en el ámbito profesional.

A modo de conclusión, nos gustaría destacar que la experiencia de evaluación y rediseño descrita en este artículo ha sido posible gracias al interés, el compromiso y el esfuerzo conjunto de diferentes miembros del departamento y de los estudiantes del programa. Nuestro objetivo con este proyecto ha sido doble. Por una parte, motivados por el interés en ofrecer una educación de calidad a nuestros estudiantes y por los recientes avances en el campo de la pedagogía de L2, hemos querido garantizar la solidez de los cimientos curriculares del programa. Por otra parte, motivados por nuestros intereses investigadores que nos llevan a aunar la teoría y la práctica en el campo de la enseñanza del español L2, hemos querido ofrecer una discusión teórica y, a la vez, una aplicación práctica y concreta de los principios y modelos de evaluación y rediseño curricular para promover la innovación curricular en la enseñanza del español L2.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, H. W. y Paesani, K. (2010). Exploring the feasibility of a pedagogy of multiliteracies in introductory foreign language courses. *L2 Journal*, 2, pp. 119-142.
- Allen, H.W. y Maxim, H. H., eds. (2013). *Educating the future foreign language professoriate for the 21st century*. Boston: Cengage.
- Allen, M. J. (2004). *Assessing academic programs in higher education*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- Allwright, D. (1991/2014). *Observation in the language classroom*. London: Routledge.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2012. *ACTFL proficiency guidelines 2012*. <http://actflproficiencyguidelines2012.org/>.
- Antón, M. (2013). *Métodos de evaluación de ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- Belpoliti, F. y Gironzetti. (2017). Metaknowledge and metalinguistic strategies in the Spanish for heritage learners classroom: A curriculum redesign. *Hispanic Studies Review*, 2(1), pp. 45-72.
- Belpoliti, F. y Gironzetti, E. (2020). Multiliteracies and multimodality in the SHL classroom. *7th*

- National Symposium on Spanish as a Heritage Language*, Albuquerque, NM, 27-29 febrero.
- Brindley, G. (1989). The role of needs analysis in adult ESL programme design. En: R. K. Johnson, ed. *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 63-78.
- Brown, A. y Thompson, G. (2018). *The changing landscape of Spanish language curricula*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, R. C. (2001). *A leader's guide to curriculum mapping and alignment*. Charleston, WV: AEL, Inc.
- Byrnes, H. (2007). Introduction to perspectives. *The Modern Language Journal*, 90(4), pp. 574-576.
- Ciller, J. y Ortín, R. (2019). Evaluación de programas de lengua: perspectivas profesionales e investigadoras. *RILE, Revista internacional de lenguas extranjeras*, 12. <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/2759>.
- Colburn, H. (2017). Not what it used to be: The future of Spanish language teaching. *Hispania*, 100(5), pp. 87-92.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- Consejo de Europa. (2013). *Marco para los enfoques plurales de las lenguas y las culturas*. Estrasburgo: Consejo de Europa. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-ES-web.pdf?ver=2018-03-20-120700-460>
- Consejo de Europa. (2017). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. companion volume with new descriptors*. Estrasburgo: Consejo de Europa. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Cope, B. y Kalantzis, M., eds. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge.
- Davis, J. M. (2015). The usefulness of accreditation-mandated outcomes assessment: Trends in university foreign language programs. En: J. Norris y J. Davis, eds. *Student learning outcomes assessment in college foreign language programs*. Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center, pp. 1-35.
- Davis, J. M. y McKay, T., eds. (2018). *A guide to useful evaluation of language programs*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Davis, J. M., Norris, J., Malone, M., McKay, T. y Son, Y-A., eds. (2018). *Useful assessment and evaluation in language education*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Elmore, R. F. y Rothman, R. (1999). *Testing, teaching, and learning: A guide for states and school districts*. Washington, DC: National Academy Press.
- García, O. (2014). US Spanish and education: Global and local intersections. *Review of Research in Education*, 38(1), pp. 58-80.
- Gironzetti, E., Lacorte, M. y Muñoz-Basols, J. (2020). Teacher perceptions and student interaction in online and hybrid university language learning courses. En: M. Planelles, A. Foucart y J. M. Liceras, eds. *Current perspectives in language teaching and learning in multicultural contexts / Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales*. Madrid: Thomson Reuters Aranzadi.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa.
- Jacobs, H. H. (1997). *Mapping the big picture: Integrating curriculum and assessment K-12*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kalantzis, M., Cope, B. y Zapata, G. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Kiely, R. (2009). Small answers to the big question: Learning from language programme evaluation. *Language Teaching Research*, 13(1), pp. 99-116.
- Klee, C., Melin, C. y Sonesson, D. (2015). From frameworks to oversight: Components to improving foreign language program efficacy. En: J. Norris y N. Mills, eds. *Innovation and accountability in language program evaluation*. Boston: Cengage, pp. 131-153.

- Krueger, R. y Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lacorte, M. (2013). Sociopolitical and institutional conditions for teaching Spanish as a L2 in US universities. *Spanish in Context*, 10(3), pp. 331-349.
- Lacorte, M. (2017a). Enseñar español como ELE/EL2. Estado de la cuestión. *Foro internacional del español Nebrija-SGEL*. Universidad Nebrija. 30 de septiembre.
- Lacorte, M. (2017b). Spanish and Portuguese programs in US higher education institutions: Perspectives and possibilities. *Hispania* 100(5), pp. 185-191.
- Levine, G. S., y Phipps, A., eds. (2012). *Critical and intercultural theory and language pedagogy*. Boston: Heinle, Cengage Learning.
- Liskin-Gasparro, J. y Vasseur, R. (2015). Designing an embedded outcomes assessment for Spanish majors: Literary interpretation and analysis. En: J. Norris y N. Mills, eds. *Innovation and accountability in language program evaluation*. Boston, MA: Cengage, pp. 83-109.
- Long, M. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Looney, D. y Lusin, N. (2019). *Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education*. <https://www.mla.org/content/download/110154/2406932/2016-Enrollments-Final-Report.pdf>.
- López-Sánchez, A. (2014). Redesigning the intermediate level of the Spanish curriculum through a multiliteracies lens. En: Y. Kumagai, A. López-Sánchez y S. Wu, eds. *Multiliteracies in world language education*. Londres: Routledge, pp. 58-80.
- Lord, G. y García-Isabelli, C. (2015). Program articulation and management. En: M. Lacorte, ed. *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics*. Londres: Routledge, pp. 150-167.
- Modern Language Association. (2007). *Foreign languages and higher education: New structures for a changed world*. <https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World>.
- Modern Language Association. (2009). *Report to the Teagle Foundation on the Undergraduate Major in Language and Literature*. <https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/MLA-Report-to-the-Teagle-Foundation-on-the-Undergraduate-Major-in-Language-and-Literature>.
- Norris, J. 2009. Special issue: Understanding and improving language education through program evaluation. *Language Teaching Research*, 13(1), pp. 7-13.
- Norris, J. 2013. Some challenges in assessment for teacher licensure, program accreditation, and educational reform. *The Modern Language Journal*, 97(2), pp. 554-560.
- Norris, J. 2016. Language program evaluation. *The Modern Language Journal* 100(s), pp. 169-189.
- Norris, J. y Mills, N., eds. (2018). *Innovation and accountability in language program evaluation*. Boston: Cengage.
- Paesani, K. y Allen Willis, H. (2012). Beyond the language-content divide: Research on advanced foreign language instruction at the postsecondary level. *Foreign Language Annals*, 45, pp. 54-75.
- Pastor Cesteros, S. (2018). Diseño, revisión y evaluación curricular. En: J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, eds. *The Routledge Handbook of Spanish Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres: Routledge, pp. 52-66.
- Ricardo-Osorio, J. G. (2011). The collaborative world languages department: A teamwork approach to assessing student learning outcomes. En: D. Heiland y L. Rosenthal, eds. *Literary study, measurement, and the sublime: Disciplinary assessment*. Nueva York: The Teagle Foundation, pp. 321-333.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richterich, R. (1983). *Case studies in identifying language needs*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Sánchez-López, L. (2018a). Cultural and pragmatic aspects of L2 Spanish for academic purposes:

New data on the current state of the question. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(2), pp. 102-114.

Sánchez-López, L. (2018b). Español para las profesiones. En: J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, eds. *The Routledge Handbook of Spanish Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres: Routledge, pp. 519-532.

The National Standards Collaborative Board. (2015). *World-readiness standards for learning languages*. Alexandria, VA: The National Standards Collaborative Board.

Tseng, A. (2020). Advancing a sociolinguistics of complexity: Spanish-speaking identities in Washington, DC. En: A. Lynch, ed. *The Routledge handbook of Spanish in the global city*. Londres: Routledge, pp. 330-354.

Watanabe, Y., Norris, J. M. y González-Lloret, M. (2009). Identifying and responding to evaluation needs in college foreign language programs. En: J. M. Norris, J. M. E. Davis, C., Sinicrope y Y. Watanabe, eds. *Toward useful program evaluation in college foreign language education*. Honolulu: University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center, pp. 5-58

## APÉNDICE

### Parte I. Información demográfica.

1. What is your age?
2. What is your ethnicity?
  - a. Hispanic/Latino
  - b. Non Hispanic/Non Latino
  - c. Prefer not to respond
3. Major(s)
4. Minor(s)
5. Year in college
  - a. 1st Year (Freshman)
  - b. 2nd Year (Sophomore)
  - c. 3rd Year (Junior)
  - d. 4th Year or More (Senior)
6. Are you a transfer student?
  - a. No
  - b. Yes.
    - i. Please indicate previous institutions
    - ii. Please indicate if you took any Spanish courses
    - iii. If so, what courses?

7. Please indicate all SPAN courses you've taken at UMD

### Parte II. Articulación del programa y necesidades de los estudiantes.

8. Identify the importance of the following options regarding your interests in taking Spanish at UMD. Please mark 1 to 5 for each option, 1 = not important at all, 5 = very important.
  - a. Fulfill a requirement
  - b. Expand my profile for future professional choices
  - c. Establish/Reinforce personal connections with local Spanish-speaking communities
  - d. Be able to use the language when travelling to Spanish-speaking countries
  - e. Communicate in Spanish with relatives and/or friends
  - f. Other(s). Please specify.

9. Identify the importance of each area. Please mark 1 to 5 for each option, 1 = not important at all, 5 = very important.
  - a. Speaking
  - b. Listening
  - c. Writing
  - d. Reading
  - e. Grammar
  - f. Vocabulary and pronunciation
  - g. Culture
  - h. Literature
  - i. Other(s). Please specify.
10. Identify the importance of each of the following options when considering taking additional Spanish courses in the future. Please mark 1 to 5 for each option, 1 = not important at all, 5 = very important.
  - a. Courses offerings in literature, culture, and film
  - b. Courses offerings in Spanish for the professions
  - c. Opportunities for community engagement
  - d. Completing internships related to Spanish
  - e. Informal interaction with other learners/speakers of Spanish
  - f. Online courses
  - g. Other(s). Please specify.
11. Identify what resources you would want the Department of Spanish and Portuguese to offer. Please mark 1 to 5 for each option, 1 = not important at all, 5 = very important.
  - a. Designated physical space for informal interaction with students and faculty
  - b. Events (professional panels, etc.) with experts from different fields
  - c. Social events with other students in the Spanish program and/or student organizations
  - d. Literary and cultural events for students at all levels
  - e. Information about jobs and internships in the website
  - f. Pedagogical materials and activities for self-learning in the website
  - g. Spanish Writing Center and other mentoring opportunities
  - h. Other(s). Please specify.
12. Identify your interest for each of the courses in the Spanish for the Professions category. Please mark 1 to 5 for each option, 1 = not important at all, 5 = very important.
  - a. Translation
  - b. Interpretation
  - c. Business and finance
  - d. Health and social services
  - e. Law
  - f. Media and journalism
  - g. Science
  - h. Other(s). Please specify.
13. Identify your interest for each of the following options about study abroad. Please mark 1 to 5 for each option, 1 = not important at all, 5 = very important.
  - a. One-semester programs abroad
  - b. Six-week summer programs abroad
  - c. Three-week intensive winter/summer programs abroad
  - d. Three- to six-week intensive domestic immersion programs at UMD
  - e. Three- to six-week hybrid (domestic/abroad) programs in winter or summer
  - f. Other(s). Please specify.

14. Identify the importance of each reason for which a student may not take Spanish courses during summer or winter sessions? Please mark 1 to 5 for each option, 1 = not important at all, 5 = very important.
- They are too expensive in comparison to other options.
  - Their hours are not convenient for my schedule during winter/summer sessions.
  - They do not help me fulfill university or program requirements.
  - There are not enough options for online courses.
  - Topics for summer/winter courses are not interesting enough.
  - Other(s). Please specify.
15. Identify the statement that better relates to your experience with placement into courses offered by the Department of Spanish and Portuguese. Please mark only one statement.
- I was correctly placed after the UMD Foreign Language Placement Test.
  - I was not correctly placed after the UMD Foreign Language Placement Test.
  - I came to UMD with Advanced Placement credits and I was correctly placed.
  - I came to UMD with Advanced Placement credits and I was not correctly placed.

### Parte III. Motivación y participación

Please answer the following questions based on your experiences as a student of Spanish courses at UMD. When we use the word "courses" we're referring to SPAN courses only. The first set of questions (9 to 13) is going to be about how information and materials were presented in the courses you have taken so far.

16. Please mark the most appropriate option below: "I was satisfied with how \_\_\_\_\_ presented and explained course objectives, evaluation criteria and activities."
- All my instructors
  - Most of my instructors
  - Some of my instructors
  - None of my instructors
17. Please mark the most appropriate option below: "I was satisfied with how \_\_\_\_\_ used technology in the classroom."
- All my instructors
  - Most of my instructors
  - Some of my instructors
  - None of my instructors
18. Please mark the most appropriate option below: "I was satisfied with how \_\_\_\_\_ effectively used Canvas to display course materials, grades, due dates and announcements."
- All my instructors
  - Most of my instructors
  - Some of my instructors
  - None of my instructors
19. Please mark the most appropriate option below: "I was satisfied with the required materials I have purchased for SPAN courses (books, videos, online homework codes...)."
- All my instructors
  - Most of my instructors
  - Some of my instructors
  - None of my instructors
20. If your answer for 12 was "in some" or "in none" please indicate the material(s) that was/were not worth purchasing.

21. Did you ever consider dropping a Spanish course due to the cost of the materials?
- No
  - Yes
    - Please briefly describe the situation
22. If I did not participate in class as much as I should have it was because: (1) being major reason for why I didn't feel like participating, (5) being it didn't play a role.
- of the fear of misunderstanding the question or giving irrelevant answer.
  - of the fear of sounding ignorant in front of peers or the professor.
  - of insufficient speaking practice.
  - the presence of native speakers can be intimidating.
  - the presence of nonnative speakers can be intimidating.
  - my speaking skills are not equal to my writing/reading skills.
  - of my fear of mispronouncing, being self-conscious about my accent.
  - small classes can be intimidating.
  - large classes can be intimidating.
  - professors are not patient; they are quick to tell you "you are wrong."
  - of my tendency to use English/ think in English first.
  - I am shy and prefer not to participate much in all my classes.
  - Other(s). Please specify.
23. My instructor can help me feel more confident by... Please mark 1 to 5 for each option, 1 = not important at all, 5 = very important.
- having more office hours.
  - having more time for conversation in class.
  - having more time for group activities in class.
  - putting more emphasis on grammar.
  - using more time for reading comprehension.
  - using more time for watching videos.
  - using more time for listening comprehension activities.
  - Other(s). Please specify.
24. In the past, have your instructors done anything that discouraged you from actively participating in class?
- No
  - Yes
    - If yes, please explain.
25. In the past, have your instructors done anything that encourage you to actively participating in class?
- No
  - Yes
    - Please explain
26. Please complete the sentence: "\_\_\_\_\_, when I make a mistake my instructor is understanding and reacts in a way that doesn't make me feel embarrassed."
- In all my courses
  - In most of my courses
  - In some of my courses
  - In none of my courses
27. How do you feel about this statement: "Spanish classes have a positive classroom atmosphere and are supportive of students concerns"?
- Strongly agree
  - Agree



- c. Neutral
  - d. Disagree
  - e. Strongly disagree
28. What are the three most important things you would advise instructors to do to increase student participation in class?
29. What are three things you can do to increase your own participation in class?