

**PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LAS ASIGNATURAS DEL COMPONENTE DE
LENGUAS EXTRANJERAS DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUAS
EXTRANJERAS, INGLÉS-FRANCÉS, DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE**

OLGA AFANASSIEVA

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
SANTIAGO DE CALI
2015**

**PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LAS ASIGNATURAS DEL COMPONENTE DE
LENGUAS EXTRANJERAS DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUAS
EXTRANJERAS, INGLÉS-FRANCÉS, DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE**

OLGA AFANASSIEVA

**Monografía como requisito para optar al título de
Licenciada en Lenguas Extranjeras**

Directora IRINA KOSTINA

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
SANTIAGO DE CALI**

2015

RESUMEN

El presente trabajo de grado, inscrito dentro del macro proyecto “Sistematización de las prácticas evaluativas en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras inglés y francés de la Universidad del Valle”, tuvo como propósito identificar y analizar las herramientas y estrategias que usan los profesores del Programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras inglés – francés en la Universidad del Valle en la planeación, diseño y desarrollo de las prácticas evaluativas; por otro lado, se indagó las concepciones de los profesores sobre dichas prácticas y diferentes tipos de evaluación en cuanto a su uso distintivo según el caso.

El presente estudio exploratorio y descriptivo se ubica dentro del campo de la formación de docentes en lenguas extranjeras, específicamente, en la evaluación del aprendizaje en las asignaturas del componente de lenguas extranjeras. Se combinaron las técnicas cuantitativas y cualitativas para analizar y sistematizar las prácticas evaluativas, con el fin de contribuir al diseño de los lineamientos de evaluación del aprendizaje en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, posterior a este estudio. El análisis se hizo por medio de triangulación de los resultados arrojados por la encuesta, programas de las asignaturas de inglés y francés y las muestras de instrumentos de evaluación aplicados en el aula de clase y fuera de ella. Como resultado de este proceso se encontró que en las asignaturas de las tres fases en inglés y francés, el sistema de evaluación está planteado de acuerdo con los objetivos propuestos en los programas de los cursos. De igual manera, los objetivos propuestos definen las competencias y habilidades a evaluar que, a su vez, llevan a la selección de instrumentos que usan los profesores en sus prácticas evaluativas tanto en inglés como en francés. El análisis realizado mostró la preferencia de la evaluación formativa sobre la evaluación sumativa, la primera acompañada por una variedad amplia de instrumentos de evaluación alternativa como portafolios, autoevaluación y coevaluación, a pesar de que aún permanece la tendencia de utilizar los instrumentos tradicionales de evaluación, tales como pruebas escritas.

PALABRAS CLAVE: Evaluación del aprendizaje, Lengua extranjera, Prácticas evaluativas, técnicas de evaluación, Instrumentos de evaluación, Evaluación alternativa, Pruebas.

TABLA DE CONTENIDOS

ABREVIATURAS.....	9
INTRODUCCIÓN	10
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS	11
2. JUSTIFICACIÓN	14
3. ANTECEDENTES	16
3.1. Locales	16
3.2. Nacionales	19
3.3. Internacionales	23
4. MARCO TEÓRICO.....	28
4.1. Evaluación del aprendizaje. Conceptos clave	28
4.2. Evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras en el ámbito universitario	32
4.3. Objetivos de la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras	39
4.4. Tipos de la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras	41
4.5. Diseño de la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras.....	44
4.6. Nociones de creencia y concepción	53
5. METODOLOGÍA	55
5.1. Diseño del estudio	55
5.2. Recolección de la información	63
5.3. Elaboración del cuestionario de la encuesta.....	64
5.4. Sistematización y tabulación de los datos recogidos	65
5.5. Diseño del análisis de resultados.....	67
6. ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA ENCUESTA.....	69
6.1. Información general	69

6.2. Concepciones de la evaluación	72
6.3. Métodos y técnicas de evaluación	86
7. ANÁLISIS DE SISTEMAS DE EVALUACIÓN Y DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	102
7.1. Sistemas de evaluación e instrumentos de evaluación en la primera fase	103
7.2. Sistemas de evaluación e instrumentos de evaluación en la segunda fase.....	119
7.3. Sistemas de evaluación e instrumentos de evaluación en la tercera fase	137
CONCLUSIONES	148
BIBLIOGRAFÍA	152

ANEXOS (CD ROM)

Anexo A. Programas de las asignaturas de inglés

Anexo B. Programas de las asignaturas de francés

Anexo C. Muestras de instrumentos de evaluación en las asignaturas de inglés

Anexo D. Muestras de instrumentos de evaluación en las asignaturas de francés

Anexo E. Sistematización de datos de la encuesta, programas e instrumentos de evaluación

Anexo F. Encuesta

Anexo G. Catalogo de asignaturas

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Formación del Licenciado en Lenguas Extranjeras</i>	33
Tabla 2. <i>Competencias comunicativas</i>	34
Tabla 3. <i>Competencias generales</i>	38
Tabla 4. <i>Diseño general del proyecto en el cual se inscribe</i>	55
Tabla 5. <i>Programas recolectados</i>	61
Tabla 6. <i>Sistematización de instrumentos de evaluación por asignatura</i>	67
Tabla 7. <i>Distribución de profesores por asignaturas</i>	70
Tabla 8. <i>Rango de edad de profesores</i>	71
Tabla 9. <i>Características de la evaluación formativa y sumativa</i>	80
Tabla 10. <i>Valoración de las características de evaluación sumativa y formativa</i>	81
Tabla 11. <i>Principios de evaluación y sus características correspondientes</i>	84
Tabla 12. <i>Uso de las fases del diseño de una evaluación</i>	87
Tabla 13. <i>Estrategias y técnicas en la evaluación de diferentes conocimientos y habilidades</i>	88
Tabla 14. <i>Desempeño de los profesores en las actividades de evaluación</i>	99

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Nivel de formación profesional	72
<i>Figura 2.</i> Años de experiencia docente	72
<i>Figura 3.</i> Distribución de las respuestas para la definición del concepto de evaluación del aprendizaje	73
<i>Figura 4.</i> Tipos de evaluación del aprendizaje y sus características	74
<i>Figura 5.</i> Preferencias de uso de diferentes tipos de evaluación del aprendizaje según las asignaturas.....	77
<i>Figura 6.</i> Evaluación formativa y sumativa. Concepciones de los profesores.....	81
<i>Figura 7.</i> Marco de referencia con que los profesores evalúan en sus asignaturas	85
<i>Figura 8.</i> Uso de instrumentos de evaluación en las asignaturas de Habilidades Integradas.....	94
<i>Figura 9.</i> Uso de instrumentos de evaluación en la asignatura Tipologías Discursivas Orales ...	95
<i>Figura 10.</i> Uso de instrumentos de evaluación en la asignatura Tipologías Discursivas Escritas	96
<i>Figura 11.</i> Uso de instrumentos de evaluación en la asignatura Composición escrita.....	97
<i>Figura 12.</i> Uso de instrumentos de evaluación en la asignatura Literatura en lenguas extranjeras	98
<i>Figura 13.</i> Ejemplo de uso de las técnicas “la construcción de oraciones” y “poner en orden palabras”	107
<i>Figura 14.</i> Ejemplo del uso de “reconocer pares mínimos” y “completar la tabla”.....	107
<i>Figura 15.</i> Ejemplo de la técnica “resumir textos”.....	108
<i>Figura 16.</i> Extracto de la evaluación de la competencia sociolingüística.....	109
<i>Figura 17.</i> Ejemplo de uso de las diferentes técnicas en la evaluación de la comprensión oral	110
<i>Figura 18.</i> Dictado en la evaluación de la comprensión oral en el examen parcial de las Habilidades Integradas en francés I.	113
<i>Figura 19.</i> Dictado en la evaluación de la comprensión oral en las Habilidades Integradas en francés II	113

<i>Figura 20.</i> Ejemplo de uso de la técnica de falso/verdadero en la comprensión oral	114
<i>Figura 21.</i> Ejemplo de uso de las técnicas “parafraseo” y “construir oraciones”	114
<i>Figura 22.</i> Ejemplo de la técnica “completar el formulario”	115
<i>Figura 23.</i> Ejemplo de la técnica “construir oraciones y textos argumentativos”	116
<i>Figura 24.</i> Técnicas “identificar la idea principal”, “construir oraciones” y “resumir un texto”	123
<i>Figura 25.</i> Ejemplo de uso de la técnica “transformación gramatical” en francés.....	124
<i>Figura 26.</i> Ejemplo de uso de la rúbrica para evaluar el portafolio en inglés.....	126
<i>Figura 27.</i> Ejemplo de uso de la rúbrica para evaluar la presentación oral en francés	127
<i>Figura 28.</i> Ejemplo de uso de la rúbrica para evaluar la presentación oral en inglés	127
<i>Figura 29.</i> Ejemplo de uso de las técnicas: “pregunta de selección múltiple”, “apareamiento” y “resumen”	129
<i>Figura 30.</i> Ejemplo de uso de las técnicas “pregunta abierta” y “identificación de falso- verdadero” en francés VI	129
<i>Figura 31.</i> Ejemplo de la rúbrica en la Composición Escrita en inglés	133
<i>Figura 32.</i> Ejemplo de la rúbrica para evaluación de un ensayo en francés	134
<i>Figura 33.</i> Ejemplo de la técnica “apareamiento” en francés	134
<i>Figura 34.</i> Ejemplo de los criterios en forma de instrucciones en la Literatura VIII en inglés .	140
<i>Figura 35.</i> Ejemplo de la escritura crítica guiada.....	141
<i>Figura 36.</i> Rubrica para evaluar la escritura en la Literatura VIII en francés.....	143
<i>Figura 37.</i> Rubrica para evaluar la escritura en la Literatura IX en francés	144
<i>Figura 38.</i> Rubrica para evaluar la escritura en la Literatura IX en francés	144
<i>Figura 39.</i> Rubrica para evaluar las exposiciones en los cursos de la Literatura en francés.....	145
<i>Figura 40.</i> Ejemplo de uso del apareamiento en la literatura de expresión en francés IX	146

ABREVIATURAS

HI: Habilidades Integradas

TDO: Tipologías Discursivas Orales

TDE: Tipologías Discursivas Escritas

Comp: Composición Escrita

Lit: Literatura

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este estudio era múltiple. Por un lado, se buscó identificar las concepciones de los profesores del componente de lenguas extranjeras del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, inglés – francés, de la Universidad del Valle sobre la evaluación en el aula de clase. Por otro lado, se identificaron los tipos, los instrumentos y las técnicas de evaluación usadas por los profesores en las asignaturas de inglés y de francés del componente.

Este informe consta de: introducción, siete apartados, conclusiones y bibliografía. En el primer apartado se plantea el problema de estudio y se formulan los objetivos a partir de las preguntas de investigación. En el segundo apartado se justifica la necesidad de este estudio para el mejoramiento de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. El tercero describe estudios locales, nacionales e internacionales que sirvieron para diseñar no sólo el marco teórico sino también los procedimientos metodológicos y el análisis de los datos. El cuarto apartado, que corresponde al marco teórico, describe la evaluación en el ámbito universitario en general y la evaluación en el área de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. También aclara el procedimiento de diseño y planeación de la evaluación, describe sus tipos y define las nociones de creencia y de concepción. En el quinto apartado se describe el enfoque metodológico, el tipo de estudio, el contexto donde se desarrolló, los instrumentos y los procedimientos con que se recolectaron y se procesaron los datos tanto cualitativos como cuantitativos. En los apartados sexto y séptimo, se presenta el análisis de los datos e interpretación de los resultados. Por último, se presentan las conclusiones y la bibliografía. Los anexos de este estudio son voluminosos se adjuntan en un archivo independiente en el formato electrónico.

Con este trabajo de grado y el proyecto del que forma parte, se pretende aportar al mejoramiento de las prácticas evaluativas en las asignaturas de inglés y francés del Programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, inglés – francés.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

En el Acuerdo 009 de Noviembre de 1997 (Capítulo IV) de la Universidad del Valle, se definen los objetivos de la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes como prueba del desempeño en los procesos de la formación profesional. El Artículo 21 dice que “La evaluación del rendimiento académico del estudiante tiene como objetivo examinar su desempeño en el proceso de formación” y se refiere a la evaluación como a un instrumento que le permite al estudiante hacer auto-evaluación de su rendimiento y mejorar su desempeño. El Artículo 23 plantea dos clases de la evaluación: “las que llevan a la aprobación o no de una asignatura” y “Las que determinan el nivel de conocimiento o comprensión de los estudiantes sobre una asignatura y hacen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, e igualmente, suman para la aprobación o no del curso.”

Como se puede ver en las citas anteriores, el Acuerdo 009 plantea diferentes modalidades de evaluación que están bajo responsabilidad de la Universidad. Algunas están planteadas para determinar el nivel de conocimiento del estudiante, otras, para aprobar o no una asignatura.

Dentro del marco del proceso evaluativo de la calidad del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras se realizó un proyecto macro “Evaluación de los procesos académicos del programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés-francés) de la Universidad del Valle” (2012), guiado por tres profesoras del grupo EILA (Equipo de Investigación en Lingüística Aplicada) de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. En el análisis de los componentes del Programa de Licenciatura, por medio de programas los cursos, grupos focales y entrevistas con docentes y estudiantes se evidenció, entre otros aspectos, que existe una carencia de los criterios evaluativos claros y compartidos por los profesores en la promoción de los futuros docentes de lenguas. (Faustino, Kostina & Vergara, 2012).

Por lo tanto, surge necesidad de indagar en qué estrategias y herramientas se basan los profesores para diseñar sus prácticas evaluativas dentro del programa de sus cursos, qué tipo de evaluación creen que usan en sus clases y por otro lado, cuáles son sus concepciones sobre

diferentes tipos de evaluación.

En concordancia con los procesos del mejoramiento continuo del Programa, y teniendo en cuenta la importancia de la evaluación como escenario de reflexión en el proceso educativo, se considera pertinente desarrollar un estudio que identifique y describa las herramientas y estrategias que usan los profesores de inglés y de francés en la planeación, diseño y desarrollo de las prácticas evaluativas; así como sus concepciones sobre dichas prácticas y su conocimiento sobre diferentes tipos de evaluación. El planteamiento de este estudio lleva, a su vez, a formular un interrogante general que guía la investigación y que permite indagar sobre diversos aspectos relacionados con las prácticas evaluativas que se emplean en los distintos cursos de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, inglés-francés:

¿Cuáles son las prácticas evaluativas presentes en las asignaturas del componente de lenguas extranjeras?

De este interrogante general se derivan los siguientes interrogantes específicos:

¿Qué concepciones sobre la evaluación tienen los profesores de las asignaturas del componente de lenguas extranjeras?

¿Qué tipos de evaluación y qué procedimientos utilizan en sus prácticas evaluativas?

En concordancia con las preguntas se formularon los objetivos de este estudio:

Objetivo General

Describir las prácticas evaluativas en las asignaturas del componente de lenguas extranjeras de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

Objetivos Específicos

- Identificar las concepciones de los profesores del componente de lenguas extranjeras acerca de los propósitos, tipos y preferencias de evaluación.
- Identificar los métodos y los instrumentos de evaluación que usan los profesores del componente de lenguas extranjeras en el aula de clase.
- Comparar las prácticas evaluativas en las asignaturas de inglés y de francés.

2. JUSTIFICACIÓN

La función básica de la educación es la construcción individual del conocimiento a través del cual se desarrolla la comprensión, el sentido y la orientación del saber. La educación es un proceso social que propone varias alternativas de formación, capacitación, enseñanza y aprendizaje. Los programas de educación superior están orientados hacia los estándares de proyección nacional e internacional con el fin de satisfacer diferentes necesidades sociales y académicas. En su búsqueda de formar integralmente al hombre, la educación superior se enfoca en el desarrollo de habilidades profesionales para ofrecer ambientes educativos donde la formación docente juega un papel principal ya que permite crear un mejor proceso en la enseñanza y en el aprendizaje. Es por eso que es muy importante que los estudiantes que serán futuros licenciados encuentren en la academia todas las herramientas necesarias para su desempeño tanto académico como profesional.

En este sentido, la autoevaluación constante que se emprende en las instituciones educativas de formación docente es el primer paso en el proceso continuo de mejoramiento reflexivo y crítico que permite identificar y comprender las fortalezas y las debilidades del programa con el fin de brindar una educación eficaz. Este proceso es benéfico no sólo para la institución educativa en términos de la calidad educativa, sino para los mismos estudiantes que se desempeñaran como docentes al terminar sus estudios.

En concordancia con los planteamientos anteriores, la Escuela de Ciencias del Lenguaje, a través de su Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, inglés - francés, es responsable de proporcionar una educación de calidad a sus estudiantes y al mismo tiempo evaluar el proceso de aprendizaje y el conocimiento adquirido en el transcurso de la carrera. Por lo tanto, es pertinente para la Escuela llevar a cabo los procesos de autoevaluación, dentro de cuales se encuentran las prácticas evaluativas, con miras a mejorar el currículo de los programas de lenguas.

Un profesional del lenguaje, como lo es un Licenciado en Lenguas Extranjeras, debe tener una formación científica. En nuestro caso, el conocimiento sobre la evaluación como parte del

proceso continuo de aprendizaje y el conjunto de herramientas y metodologías que pueden ser usadas en la planeación de las prácticas evaluativas y su aplicación en el aula de clase, contribuyen en gran medida a esa formación. A través del análisis de las prácticas evaluativas de los profesores, los estudiantes, como futuros profesores de lenguas, adquieren el conocimiento en los procesos pedagógicos que controlan y promueven el aprendizaje de los estudiantes.

3. ANTECEDENTES

A continuación se presentan algunos trabajos de investigación relacionados con el estudio de la metodología y las prácticas evaluativas, empleadas en la enseñanza de lenguas extranjeras hechos en diferentes universidades a nivel local, nacional e internacional.

3.1. Locales

Múltiples trabajos de investigación hechos en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, en el que se observa la tendencia a integrar la evaluación del estudiante en el proceso de su aprendizaje, evidencian la importancia del tema de las prácticas evaluativas en el aula de clase. En un reciente artículo escrito por los profesores del Programa de Lenguas Extranjeras en la Universidad del Valle, Faustino, Kostina y Vergara (2012) se presentaron los resultados de una investigación cualitativa, interpretativa y evaluativa sobre los procesos académicos del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Los datos fueron recogidos de los documentos oficiales, de sesiones de grupos focales con los profesores y con los estudiantes y del análisis de los programas de estudio de los cursos. Como resultados se reconocieron fortalezas y debilidades en los diferentes componentes de la formación y se propusieron acciones a considerar en un plan de mejoramiento. La propuesta curricular y su aporte a la formación profesional representan en mayor medida las fortalezas, mientras las debilidades se concentran más en la estructura y la dinámica de la planta docente y el currículo en desarrollo. Se reconoció como debilidad la ausencia de un sistema de evaluación en el descriptivo curricular que incluya los tipos de evaluación así como los descriptivos y los criterios de evaluación por etapas, habilidades y competencias.

Posteriormente, en Faustino, Kostina y Vergara (2013) se presentó el análisis de las prácticas de evaluación desarrolladas por los profesores en los cursos de inglés y de francés y las percepciones de estudiantes y profesores sobre dichas prácticas. Los resultados mostraron que las prácticas de evaluación son heterogéneas no sólo debido a la subjetividad de las concepciones pedagógicas, creencias, conocimientos, experiencias de profesores, la carencia de un sistema

común de evaluación en el programa educativo, sino que también debido a factores internos y externos que no dependen del conocimiento de los docentes sobre la evaluación y de su deseo de implementarlo. Entre los factores internos se encuentran los relacionados con recursos físicos, con el número de profesores de lenguas con la estabilidad laboral, el exceso de estudiantes en algunos cursos, entre otros.

Cabe resaltar que el análisis mencionado se basó en los resultados de una investigación sobre los procesos académicos del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras donde las prácticas evaluativas formaron sólo una parte del estudio. Dichas prácticas fueron descritas a partir de tales procedimientos e instrumentos, como: el análisis documental de programas de cursos y del Currículo y Plan de Estudios del programa, el análisis estadístico de la encuesta aplicada a estudiantes y el análisis temático de los grupos focales realizados con estudiantes y profesores. Además, el estudio fue limitado por las dos primeras fases, lo que hace que las prácticas evaluativas en la fase tres, que corresponde a los estudios literarios, no se tuvieron en cuenta. Por lo tanto, es necesario hacer un estudio que abordaría las prácticas evaluativas actuales de los profesores de inglés y de francés en las tres fases, así como sus concepciones sobre dichas prácticas y de la evaluación en general. En este sentido, se propone emplear otros tipos de fuentes para recolectar los datos, tales como: los instrumentos reales que se usan en las prácticas evaluativas y una encuesta a los profesores sobre sus concepciones de evaluación y de dichas prácticas.

Ahora bien, Gómez y Hurtado (2012), en su trabajo de grado analizaron las prácticas metodológicas y evaluativas de las dos primeras fases del área inglés de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. El resultado de su análisis fueron las categorías que se refieren a la presencia, carencia, fortalezas, dificultades y sugerencias relacionadas con diferentes elementos relevantes en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera, uno de los cuales fue la evaluación. Así, dentro de la evaluación utilizada por los profesores, los estudiantes expresaron que el control continuo tiene mayor peso en la evaluación pues tiene en cuenta el seguimiento del estudiante y su proceso de aprendizaje por medio de los trabajos, tareas realizadas, reportes, quizes y participación. Sin embargo, en la primera fase el énfasis se encuentra en los exámenes parcial y final que evalúan las cuatro habilidades por igual y una parte gramatical. Según lo

expresado por estudiantes y profesores, esta evaluación da cuenta de lo trabajado en la clase y permite que el estudiante reconozca sus debilidades y fortalezas por medio de la retroalimentación.

No obstante, los profesores expresaron que en muchas ocasiones los exámenes finales no dan el panorama verdadero de lo que el estudiante es capaz de hacer con la lengua. Sin embargo, debido al tiempo dado para la evaluación y el número de estudiantes, esta es la manera más efectiva para evaluar pues los profesores deben entregar un reporte al estudiante. Del mismo modo, los estudiantes sienten que el control continuo en relación con la evaluación final no da cuenta real de lo que el estudiante adquirió durante el curso sino que es solo un modo de permitir que el estudiante pase al siguiente nivel.

Por su parte, Escobar (2012) analizó las metodologías de enseñanza y las prácticas evaluativas de las dos primeras fases del área de francés de la Licenciatura en Lenguas. El objeto de su estudio fueron las prácticas metodológicas y evaluativas de las dos primeras fases del área de francés de la Licenciatura. Escobar utilizó herramientas de recolección de datos, tanto cualitativas como cuantitativas, para demostrar que las prácticas evaluativas, tanto en la fase I como en la fase II, tienen algunos problemas de rechazo por parte de los participantes frente a un elevado porcentaje de la evaluación para control continuo. Este tipo de evaluación no evidencia la proficiencia real del estudiante, ni mucho menos el aprendizaje o adquisición de la lengua. Fue encontrado que el control continuo no es sinónimo de evaluación formativa si no existe un proceso sistemático de retroalimentación. Con respecto a los profesores de ambas fases, existe una dificultad en realizar constantemente una evaluación formativa, ya sea por tiempo o por número elevado de estudiantes por curso. Por otro lado, los programas evidenciaron una clasificación de la nota final por ítems y porcentajes.

Los estudios locales, presentados en este apartado, demostraron la carencia de los lineamientos generales de evaluación que orienten a los profesores a la hora de diseñar los sistemas de evaluación de sus cursos y que compartan los criterios de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Estos criterios de evaluación facilitarían a los profesores tener un marco de

referencia en cuanto a lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer en la lengua en cada curso y tomar decisiones respecto a la promoción al siguiente nivel.

Por otra parte, en los estudios revisados en este apartado, la información para el análisis de las prácticas evaluativas provenía de los programas de los cursos de inglés y de francés y de las observaciones, a veces, muy subjetivas, de algunos estudiantes y profesores que intervinieron en los grupos focales. En cambio, este estudio recoge los datos adicionales sobre la evaluación en el aula a partir de recopilación de los instrumentos reales de evaluación que usan los profesores en sus clases.

Con base en lo mencionado, en particular, debido a la conclusión de carencia de los lineamientos de evaluación en el Programa, surge la idea de realizar este estudio que permitiría ahondar en la experiencia relacionada con la evaluación. Es decir, para formular estos lineamientos de evaluación en un programa académico es necesario antes describir las prácticas evaluativas reales y las concepciones de los profesores sobre la evaluación con más detalle.

3.2. Nacionales

En el ámbito nacional el interés de las prácticas evaluativas para el campo de la investigación científica ha sido muy significativo, de manera especial para los investigadores que trabajan en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. En el 2004, Frodden, Restrepo y Maturana desarrollaron el proyecto de investigación acerca de las prácticas evaluativas de los profesores de lenguas extranjeras en dos universidades colombianas con el propósito de mejorar las prácticas evaluativas. El estudio tuvo varios componentes: análisis de documentos, entrevistas con profesores y estudiantes y talleres con los profesores participantes con el fin de acordar un mejor sistema de evaluación. Se hizo el análisis de los instrumentos evaluativos que usaron los profesores tales como los exámenes, parrillas, registros, formatos y otros. Para el análisis de los instrumentos utilizaron un método inductivo-deductivo comparando las categorías emergentes con las propuestas hechas por algunos autores reconocidos en este campo. Los resultados mostraron las preferencias de los profesores por la evaluación estándar clásico “hard” que requiere el uso de los exámenes y simulacros lo que apunta a la evaluación formal. La

evaluación alternativa, llamada por los autores “soft”, fue identificada como un complemento en las prácticas evaluativas de algunos profesores pero la manera en que se aplicaba no era suficientemente consciente. Además, los profesores confiaban más en las características cualitativas de la evaluación como la viabilidad y la fiabilidad en lugar de la autenticidad y la interactividad.

Un año después, Arias y Maturana (2005) culminaron un estudio interpretativo y sociocrítico sobre discursos y prácticas evaluativas de los profesores del idioma extranjero. La investigación fue realizada en dos programas de dos universidades públicas donde los cursos de idiomas extranjeros constituyen una parte de la formación integral. Los datos de este estudio se recogieron a partir de: pruebas e instrumentos evaluativos, entrevistas y los lineamientos generales y programas de cursos. Fue encontrada la carencia del consenso entre los profesores con respecto a la evaluación en general, la imprecisa definición del constructo lingüístico, la confusión entre los términos de la evaluación formativa y la evaluación sumativa, el uso indiscriminado de lo que se valora y de lo que se mide junto a la inclusión de aspectos no lingüísticos que prevalecen en el momento de tomar decisiones de promoción de los estudiantes a niveles superiores. Además, la falta de registro formal y sistemático de los resultados de las evaluaciones, de directrices claras y la falta de la estabilidad laboral de los profesores hacen dudar de la calidad de la evaluación en los programas universitarios.

El estudio hecho por Arias y Maturana reveló que el tema de la evaluación de aprendizajes de lenguas extranjeras es un campo de investigación muy amplio y que aún existen caminos por recorrer y muchos interrogantes para responder. Los resultados de este estudio permitieron no sólo encontrar y analizar las carencias y faltas en los discursos y en las prácticas evaluativas de los profesores del idioma extranjero con respecto al tema, sino también descubrir las limitaciones y faltas en la metodología de la investigación y crear una propuesta para su segunda fase que tendría en cuenta los aspectos faltantes. En resumen, la elaboración de un sistema de evaluación común requiere de un estudio más específico, detallado y fundamentado en diversas teorías y fuentes de información que no fueron posible prever e implementar en el estudio anterior.

La evaluación en el aula forma parte integral del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y es una herramienta de diagnóstico formal del progreso hecho por los estudiantes. Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, López y Bernal (2009) hicieron un estudio de la correlación entre la formación profesional de los profesores de las lenguas extranjeras y su creencia sobre las prácticas evaluativas. Ellos basaron la investigación en los datos recolectados por medio de una encuesta con la cual pretendían revelar las perspectivas, experiencias y percepciones de los profesores colombianos acerca de las prácticas evaluativas. La encuesta de tipo cualitativo fue dividida en dos partes: en la primera los investigadores recogieron la información sobre el nivel profesional, estudios hechos y experiencia en el campo educativo de los profesores de lenguas.

En la segunda parte recolectaron información sobre como los profesores se sienten con respecto a la evaluación de los estudiantes, como ellos evalúan y califican, y, por último, de qué manera ellos utilizan la evaluación para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje dándole una retroalimentación a los estudiantes. Las respuestas a las preguntas abiertas de esta encuesta fueron analizadas utilizando un proceso de codificación. Los códigos no fueron prediseñados sino que surgieron como la respuesta a la búsqueda de los patrones repetitivos en la información arrojada por la encuesta.

Los resultados mostraron una diferencia significativa en la creencia que tienen los profesores, dependiendo del nivel de formación que tienen en la parte evaluativa del proceso de la enseñanza de lenguas. Como conclusión fue hecha la sugerencia de formar adecuadamente a los futuros profesores de lenguas extranjeras en Colombia teniendo en cuenta la importancia del conocimiento sobre el diseño, desarrollo y aplicación de las prácticas evaluativas en el aula de clase.

Por su parte, Estrada en la segunda fase de investigación “Prácticas evaluativas en la adquisición de lenguas extranjeras” (2009) propuso un sistema de evaluación en el cual el papel importante se le da a la competencia comunicativa (lingüística, sociolingüística y pragmática). El enfoque fue hecho sobre los factores que inciden en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en lenguas extranjeras, lo que se definió como competencias generales de saber, saber hacer, saber ser y saber aprender. Fue remarcado que aún no estaban definidas las estrategias para verificar si

las competencias generales están presentes en el ejercicio docente o, por el contrario, tienden a perder visibilidad en favor de las competencias de tipo lingüístico.

González y Ríos de la Universidad de Caldas, en Manizales, en el 2010 culminaron la investigación titulada “Las prácticas evaluativas aplicadas en el área de francés del programa de Lenguas Modernas”. El estudio fue de carácter descriptivo, cualitativo e interpretativo y su objetivo fue recopilar información acerca de los discursos, herramientas y prácticas de los profesores de francés en la planeación, el diseño y el desarrollo de estrategias relacionadas con la evaluación, así como los factores que influyen en el desempeño académico de los estudiantes, con el propósito de generar espacios de reflexión para unificar criterios aplicables al quehacer pedagógico en el contexto de la evaluación en el área de las Lenguas Extranjeras. La investigación fue delimitada por el área de francés de Lenguas Modernas.

Los resultados del análisis mostraron que las prácticas evaluativas que se desarrollan en el área de francés del programa de Lenguas Modernas son heterogéneas. Según los investigadores, esto se debe a la subjetividad de las concepciones, saberes y experiencias pedagógicas y a la falta de capacitación permanente de los profesores. También se notó, en primer lugar, que a pesar de la implementación de nuevas prácticas evaluativas centradas en las competencias, aún se privilegia la evaluación “cuyo función inmediata es la de clasificar, seleccionar o sancionar” (2010, p. 134). En segundo lugar, en el diseño de las pruebas evaluativas se le da mayor importancia a la metaevaluación que a la evaluación de la competencia comunicativa, excepto la prueba estandarizada como DELF o DALF que es un requisito de grado para los estudiantes. Finalmente, el análisis de datos reveló que no existen herramientas que contemplen la dimensión cultural. González y Ríos concluyen que ésta “se limita a un segundo plano oculto detrás de las simples palabras” (2010, p.134).

El estudio de Arias, Maturana, y Restrepo (2012) es una investigación más reciente sobre la evaluación de las lenguas extranjeras y se deriva de la investigación “Prácticas evaluativas en la adquisición de Lenguas Extranjeras” de Arias, Estrada, Areiza y Restrepo (2009). En este estudio se utilizaron herramientas como análisis de documentación institucional, entrevista y encuesta a los profesores y personal directivo, encuesta de estudiantes y recopilación del material

evaluativo. Con base en la información recopilada, se encontró la heterogeneidad de las prácticas evaluativas en el área de francés que se debe, según los investigadores, a la subjetividad de las concepciones, creencias, saberes y experiencias pedagógicas y a la falta de capacitación continua.

Fue resaltado el hecho de que a pesar del surgimiento de nuevas prácticas evaluativas centradas en las competencias, los profesores siguen privilegiando una evaluación cuya función principal es la de clasificar, seleccionar o sancionar, lo que perjudica el verdadero sentido de la evaluación. Según los autores del trabajo, la evaluación debería ser una actividad más del proceso de aprendizaje para que incluya al estudiante como el actor principal y responsable de la evaluación y de su proceso de aprendizaje.

Diferentes estudios hechos en el transcurso de la última década demostraron que las creencias de los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, donde la evaluación juega uno de los papeles más importantes, influyen tanto en la manera de enseñar y de evaluar como en los resultados finales del aprendizaje - lo que los estudiantes aprenden. La importancia de conocer las percepciones de los profesores y cómo estas influyen en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas fue estudiada recientemente por Muñoz, Palacio y Escobar (2012) en un centro de idiomas de una universidad privada en Colombia. Ellos evaluaron las creencias de los sesenta profesores respecto a la evaluación en general y a los sistemas de evaluación que se usan en sus cursos. Los investigadores utilizaron diferentes tipos de encuestas, reportes escritos y entrevistas para encontrar una contradicción entre lo que los profesores hacen como sus prácticas evaluativas en el aula de clases y lo que creen que estas son en realidad. A manera de conclusión, fue hecha la sugerencia acerca de la necesidad de crear oportunidades para la reflexión, la autoevaluación y más orientación en prácticas de evaluación formativa.

3.3. Internacionales

Araujo-Alvineda y Nacud (2007) de la Universidad Autónoma en México hicieron un estudio cualitativo-cuantitativo sobre los métodos y herramientas que usan los profesores del centro lingüístico en la Universidad estatal de Tamaulipas para evaluar el aprendizaje de inglés de sus

estudiantes y sus percepciones y creencias acerca de los métodos y herramientas de evaluación que se practican en aulas de clase. Los investigadores utilizaron entrevistas y encuestas para recolectar la información necesaria.

Los resultados demostraron que los profesores de lengua extranjera – inglés tienden aplicar las pruebas formales con las observaciones informales como los dos principales tipos de evaluación del aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Fueron nombradas y clasificadas las herramientas evaluativas aplicadas para cada competencia y habilidad. La retroalimentación que suministran los profesores después de haber aplicado una evaluación es un comentario verbal o escrito y las notas, lo que muestra la prevalencia de la evaluación sumativa. Los profesores se expresaron a favor del uso de evaluación informal como una alternativa, específicamente de auto evaluación y de *peer-evaluation*, pero remarcaron que en el tiempo y situación real, este tipo de evaluación informal les causó mucha dificultad por la falta del conocimiento acerca de su planeación y aplicación. Ellos fueron conscientes de la importancia y responsabilidad con respecto a la elaboración y aplicación de las pruebas evaluativas y por lo tanto expresaron su deseo de estar más capacitados sobre el tema de evaluación del aprendizaje de inglés.

Las creencias de los profesores que formaron la muestra de investigación se centraron alrededor de tres aspectos principales. El primer aspecto es el tiempo asignado a la evaluación. Todos afirmaron que el tiempo no es suficiente para evaluar y hacer un juicio justo sobre avances del aprendizaje de los estudiantes. El segundo aspecto es la validez del contenido a evaluar propuesto por las pruebas. Las pruebas fueron diseñadas por gente que no tienen cierta capacidad desde el punto de vista de los profesores que ejercen en el campo. El tercer aspecto es imparcialidad de la evaluación del aprendizaje debido al uso de un solo método o herramienta evaluativa que no da la visión completa de los avances y del conocimiento adquirido. En conclusión, los investigadores remarcaron la importancia de la evaluación formal y alternativa en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de inglés y que los profesores sepan realmente que es lo que pretenden evaluar.

La investigación demostró que los profesores son conscientes de la validez y confiabilidad de las pruebas del rendimiento académico en la Universidad. Ellos expresaron su deseo de obtener una

capacitación con respecto a la evaluación de los aprendizajes, el uso de diferentes tipos de instrumentos evaluativos y su diseño.

En este concepto coinciden Rodgers, Cheng & Hu (2007) quienes examinaron las percepciones sobre evaluación del aprendizaje de estudiantes de lenguas extranjeras en tres contextos diferentes con profesores de inglés como segunda lengua (ESL) e inglés como lengua extranjera (EFL): 95 en Canadá, 44 en Hong Kong y 124 en Beijing. Con el fin de recolectar la información sobre la evaluación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, se utilizó un cuestionario de 32 preguntas.

El propósito del estudio fue la recolección de información sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Los investigadores usaron la encuesta como la herramienta para recolectar los datos necesarios sobre la problemática. El cuestionario consistía en cinco partes temáticas, tres de las cuales trataban de las actividades principales de evaluación: propósitos de evaluaciones, métodos para evaluar el aprendizaje de estudiantes y procedimientos empleados en la construcción de herramientas evaluativas, en la manera de dar la retroalimentación después de la evaluación aplicada así como finalizando el curso, también durante del proceso de aprendizaje; y por lo último, averiguar el porcentaje del tiempo empleado en el proceso de dar las instrucciones para cada evaluación. La cuarta parte era obtener información sobre las percepciones de los profesores con respecto al valor de la evaluación en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. La quinta y la última sección se dedicaba a recolectar la información general de los participantes en la encuesta acerca del género, edad, nivel educativo, cualificación, preparación para la enseñanza, la experiencia en el campo y su bagaje profesional adquirido durante el tiempo de su desempeño en la educación.

Los resultados revelaron más similitudes que diferencias entre los profesores de los tres contextos. Las opiniones expresadas fueron algo mezcladas y a veces contradictorias, pero coincidieron en que la evaluación sigue siendo importante en el proceso de aprendizaje y ayuda a los estudiantes para mejorar sus procesos cognitivos. Pero la concepción de los profesores con respecto a la manera de hacer los juicios y evaluaciones, el tiempo necesario para realizarlos y sus creencias acerca del tiempo para preparar sus juicios y evaluaciones no tuvieron ninguna

relación con sus prácticas evaluativas. Las concepciones de los profesores sobre sus prácticas evaluativas entonces fueron un poco relacionadas con lo que realmente ellos planearon, desarrollaron y aplicaron en sus clases.

La investigación de Shohamy y otros (2008) da cuenta de los usos y las prácticas de evaluación de conocimientos en idiomas extranjeros y de la manera como la mayoría de los profesores continúan utilizando los métodos de evaluación tradicionales como pruebas y exámenes. Aun cuando ellos usaban el portafolio como el método innovador en la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras, el conocimiento de la gramática y del vocabulario continuaba siendo el indicador privilegiado de los logros de los estudiantes. Así mismo, la prueba escrita tenía el mayor porcentaje en la nota final.

En resumen, la revisión de los antecedentes permitió obtener una visión de los tipos de investigación que se han llevado a cabo en el marco de evaluación de aprendizajes y de las prácticas evaluativas empleadas en los cursos de lengua extranjera de distintas instituciones universitarias, tanto nacionales como internacionales. A pesar de la diversidad de tipos y metodologías de estudios hechos, todos tuvieron el mismo objeto – prácticas evaluativas en el aula de lenguas extranjeras, pero sus propósitos no fueron los mismos. Algunas investigaciones se hicieron con el fin de crear unos espacios de reflexión sobre los diferentes tipos, métodos y procedimientos evaluativos que se usan en el aula de lenguas extranjeras, otros, identificar la relación entre el nivel de formación de los profesores y sus concepciones sobre la evaluación, o, simplemente, identificar los elementos claves en la evaluación y promoción de los estudiantes.

Además, los instrumentos que se aplicaron en la recolección de la información necesaria para llevar a cabo los estudios fueron variados también, pero algunos se usaron más que otros. Así, las fuentes de información de mayor frecuencia fueron la encuesta, el análisis de instrumentos evaluativos y el análisis de documentos institucionales. Los resultados que se obtuvieron al combinar las tres fuentes mencionadas fueron claros y concretos con respecto al objeto de estudio. No obstante, la entrevista sola o combinada con el análisis de documentos institucionales dio las conclusiones parciales e indeterminadas, ya que fueron afectadas por la subjetividad de opiniones y reflexiones personales de los profesores y estudiantes. Por esta

razón, en el presente estudio los datos se recogieron a partir de las tres fuentes: una encuesta, los instrumentos de evaluación y los documentos oficiales (programas de asignaturas, Proyecto Educativo del Programa, entre otros).

En conclusión, la revisión bibliográfica permitió identificar teorías, conceptos, metodologías de investigación y las fuentes de información indispensables para la comprensión de la problemática y para el diseño del presente estudio, en especial, para la construcción del marco teórico, el diseño de metodología y la selección de instrumentos a utilizar en la recolección de datos.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Evaluación del aprendizaje. Conceptos clave

En este trabajo se utilizará el término *evaluación* para referirse a la evaluación del aprendizaje en el aula. Entre las múltiples definiciones propuestas por diferentes autores cabe destacar a Casanova que define la evaluación como “... recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada” (1998, p.71). En términos generales, la evaluación es la acción educativa que implica recoger información para juzgarla y, en consecuencia, tomar una decisión. No obstante, hay tantas definiciones de evaluación como concepciones de la misma.

Richards y otros en el *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas* propone una definición muy similar a la anterior y define la evaluación en general como “... la recogida sistemática de información con el objetivo de tomar decisiones. La evaluación utiliza tanto métodos cuantitativos (por ejemplo, pruebas) como cualitativos (observaciones, clasificaciones según opinión y juicios de valor)” (1997, p.158). La otra definición que proporciona este diccionario apunta a la función sumativa de la evaluación: “es el proceso por el que se proporciona la información a quienes han de tomar las decisiones, respecto a la eficacia y éxito de un curso, al finalizar el mismo.” (1997, p.159). La función formativa se trata de proporcionar la información a los diseñadores de programa, currículos o cursos con el propósito de mejorarlos. En cambio la prueba o el examen se definen en el diccionario como “un procedimiento para medir las habilidades, el conocimiento, o la actuación de estudiantes” (1997, p.347). Por consiguiente, la evaluación en sí es un proceso amplio, complejo y ambiguo teniendo en cuenta sus múltiples propósitos.

Evaluar un programa significa recolectar y analizar la evidencia para hacer juicios de valor con el fin de mejorarlos (Méndez & Palomo, 2002). Es una valoración que se hace a partir de la

comparación de la evidencia de lo que programa realmente es con lo que el debería ser junto con sus materiales y procedimientos.

La evaluación se comprende como un proceso que desempeña diversas funciones, no sólo para el sujeto evaluado, sino para el profesor, para la institución educativa, para la familia y el sistema social. Por lo tanto, es necesario clarificar algunos conceptos en el campo semántico de "evaluación" para poder partir de un término común que permita entender qué tipo de proceso es el objeto de la presente investigación. En la literatura anglosajona los términos *evaluation* y *assessment* se usan a veces indistintamente cuando se refieren a procesos de evaluación, sin embargo en el ámbito educativo cada término representa un concepto diferente según su propósito. El primero, *evaluation*, denota la evaluación de todo aquello que no tiene nada que ver con la evaluación de personas, como: programas, cursos, materiales, etc. El término *assessment* se refiere a la evaluación de personas en cuanto a su aprendizaje, si se trata del contexto educativo.

La evaluación del aprendizaje en el ámbito universitario puede definirse como “un proceso sistemático y compartido de indagación y comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje que emite un juicio de valor sobre el logro competencial del estudiante, orientado a la toma de decisiones para mejorar el desarrollo de competencias y la planificación curricular del perfil formativo de grado, máster o doctorado” (GEM, 2004, citado por Jornet, 2007, p. 4).

Incluso, Shepard (2001) sugiere que la evaluación sea parte integral del proceso de aprendizaje. Esto requiere que la evaluación se utilice para retroalimentar a los estudiantes sobre cómo van en ese proceso. Se trata de la función formativa de la evaluación del aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras se convierte en un proceso de recogida sistemática, permanente, continua y formativa de la información sobre lo que los estudiantes saben y pueden hacer en la lengua para emitir los juicios de valor sobre sus logros.

Partiendo de lo anteriormente dicho, se puede destacar tres aspectos generales a tener en cuenta para las prácticas evaluativas. Primero, es necesario definir *para qué evaluar*, lo cual resulta lógico pensar que para identificar los avances y retrocesos en el proceso de enseñanza-

aprendizaje y para identificar el nivel de dominio de la lengua que tiene el estudiante. El segundo aspecto sería responder a la pregunta *qué evaluar*. La respuesta a esta pregunta sería evaluar el desarrollo de la competencia comunicativa junto a las competencias cultural y literaria teniendo en cuenta las actitudes y valores personales que están involucrados en el acto de comunicación.

El tercer aspecto clave sería el *cuándo evaluar* en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera. La mejor respuesta a esta pregunta sería: de manera sistemática y permanente. La evaluación sistemática permite detectar paso a paso las fortalezas y debilidades tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje como del nivel de desarrollo del conocimiento de los estudiantes. Es decir, la evaluación debe ser de carácter continuo y sistemático, y tener sus momentos específicos, tales como: evaluación inicial, parcial, procesual y final.

Las respuestas que se le dan a estas preguntas definirán el tipo de evaluación a adoptar para las prácticas evaluativas en el aula de clase.

Ahora bien, al tomar la decisión de evaluar a los estudiantes, es vital hacerlo de manera sistemática, para esto es necesario diseñar un sistema o plan de evaluación para un curso determinado. Este sistema de evaluación parte de los objetivos del programa y determina *qué* y *cuándo* se va a evaluar. Luego se decide *cómo* se evalúa. Es decir, qué formatos de pruebas se utilizaran así como qué instrumentos y técnicas serán más apropiados según lo que se pretende evaluar. Finalmente, se decide cómo se presentaran los resultados de evaluación a los estudiantes sobre el progreso de su aprendizaje.

El primer paso es considerar el propósito, la meta final, del acto evaluativo. Al comenzar un proceso educativo se definen unos objetivos, cuyo cumplimiento se espera al final del mismo, y luego se presta atención al proceso que sigue el estudiante para lograr estos objetivos. Es decir, se determina el nivel de conocimientos que adquieren los alumnos y el grado del desarrollo de habilidades específicas al inicio y al final el curso. En el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras el propósito de la evaluación inicial es conocer el nivel de manejo de la lengua extranjera - evaluación diagnostica - y saber qué metodología se va a adoptar y qué materiales se

utilizarán en el proceso de aprendizaje. En este sentido, la evaluación adquiere la función diagnóstica que determina conocimientos previos, problemas, limitaciones y necesidades de los estudiantes proporcionando al maestro la información necesaria para poder seguir el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera del estudiante. Otro propósito es estimular el aprendizaje de los estudiantes dándoles a conocer sus logros y deficiencias, identificar las causas que dificultan el aprendizaje a nivel individual y grupal para elaborar las estrategias de mejoramiento. Además, la evaluación permite valorar el progreso, el retroceso o estabilidad que el estudiante tiene en la asimilación de los contenidos del curso.

Según su propósito, la evaluación se divide en formativa, orientada al proceso de aprendizaje, y sumativa, la que evalúa el producto final a través de las pruebas sistemáticas. Black y Wiliam (2009) definen la evaluación formativa como la recogida, interpretación y uso de las evidencias del proceso de la enseñanza-aprendizaje con el fin de tomar las decisiones sobre las modalidades y naturalezas de los subsiguientes pasos de este proceso. Los autores también resaltan que se trata de la evaluación del aprendizaje para la vida cuya función formativa regula adecuadamente el ritmo de aprendizaje, dirige el aprendizaje sobre las vías de procedimientos de mayor eficacia e informa a cada estudiante acerca de su nivel particular del logro. Es decir, la evaluación formativa recoge la información acerca del rendimiento académico del estudiante a lo largo del proceso brindándole una retroalimentación basada en las técnicas de la evaluación alternativa ya que no cuantifica los resultados.

Por el contrario, la evaluación sumativa recoge los resultados cuantitativos de las pruebas a lo largo de aprendizaje y los promedia en una nota final. Se hace a partir de unos criterios generales y se produce al final de una etapa del proceso de aprendizaje. Es decir, al final del semestre el profesor y los alumnos hacen un balance de los resultados en las evaluaciones sistemáticas y se emite un juicio de valor - calificación. Este juicio de valor puede ser el resultado de un proceso de negociación entre el profesor y el alumno acerca de los criterios de evaluación previamente establecidos en coherencia con los objetivos del curso. La evaluación sumativa se centra en cumplir los objetivos propuestos al inicio de cada curso. (Arias, Maturana & Restrepo, 2012).

Casanova (1998) analiza las características distintivas entre la evaluación formativa y sumativa. Según el ámbito de aplicación, la formativa evalúa los procesos mientras que la sumativa se enfoca en los productos terminados. La finalidad de la evaluación formativa es mejorar el proceso que se evalúa y permite tomar medidas de carácter inmediato, mientras que la finalidad de la sumativa es determinar el grado del alcance de los objetivos propuestos y permite tomar medidas a medio y a largo plazo.

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, a la función sumativa de cualquier evaluación debe sumarse la función formativa. Las prácticas evaluativas y las pedagógicas son inseparables. Desde esta perspectiva el proceso de evaluación debe ser compartido tanto por los alumnos como por el profesor, de tal manera que cada uno de ellos se convierta en una fuente de retroalimentación para los otros. En las prácticas evaluativas en el ámbito universitario es importante que los estudiantes aprendan a regular su propio proceso de aprendizaje a través de conocimiento y comprensión tanto de los objetivos que se espera que alcancen, como de los criterios de evaluación que se aplicarán a lo largo del curso. No se debe confundir los propósitos con los objetivos de la evaluación.

4.2. Evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras en el ámbito universitario

La mayoría de las definiciones generales del término *evaluación* coinciden en reconocer la recogida de información y la emisión de un juicio valorativo. El proceso evaluativo en su totalidad se refiere a la inclusión o no del juicio valorativo y de la toma de decisiones derivadas de la información y valoración que se realizan, así como de la ejecución de esas decisiones y sus resultados.

Ahora, la evaluación del aprendizaje en el ámbito universitario constituye un proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana, donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente. La comprensión de la evaluación del aprendizaje como comunicación es vital para entender por qué sus resultados no dependen sólo de las características del "objeto" que se evalúa, sino, además, de las peculiaridades de quien realiza la

evaluación y, de los vínculos que establezcan entre sí. Asimismo, de las características de los mediadores de esa relación y de las condiciones en que se da ésta.

Para que esta comunicación tenga éxito es preciso saber qué “objeto” se evalúa en el componente de lenguas extranjeras en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, inglés-francés en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Según el Proyecto Educativo del Programa (PEP), los objetivos específicos del programa se orientan al desarrollo de las competencias profesionales del licenciado en idiomas: competencias comunicativa, sociocultural y literaria, pedagógica, investigativa y organizativa (Lager y otros, 2014).

La formación del licenciado se hace a lo largo de diez semestres en las diferentes asignaturas que formalmente hacen parte de varios componentes del plan de estudio (Tabla 1).

Tabla 1. *Formación del Licenciado en Lenguas Extranjeras*

COMPONENTE	ASIGNATURAS	
1. Formación en lenguas extranjeras, inglés-francés	Lengua materna: Lenguaje y Creatividad, Composición en español Lengua inglesa: Habilidades Integradas, Tipologías Discursivas orales y escritas, Literatura Lengua francesa: Habilidades Integradas, Tipologías Discursivas orales y escritas, Literatura	
2. Formación disciplinar	Lingüística, Fonología y Morfología, Sintaxis y Semántica, Psicolingüística, Sociolingüística, Análisis del Discurso	
3. Formación profesional	Pedagógica	Pedagogía, Lingüística Aplicada, Didáctica L1, Didáctica LE, ESP, Práctica Docente
	Investigativa	Metodología de Investigación, Investigación en el Aula, Trabajo de grado
4. Otros	Cursos obligatorios de Ley	Constitución Política, Deporte Formativo

Cabe subrayar que un mayor énfasis en el desarrollo de las competencias comunicativas se hace

en las asignaturas del componente de formación en lenguas extranjeras, inglés-francés, sin perder de vista otras competencias que se trabajan en este componente transversalmente. Por lo tanto, el objeto de evaluación de las asignaturas del componente de lenguas extranjeras son las competencias comunicativas en inglés y francés. Así, el PEP (Lager y otros, 2014) establece que:

En el área de las lenguas, se busca desarrollar una *competencia comunicativa*, en inglés y francés, de modo tal que permita al futuro licenciado no sólo comprender la estructura, el funcionamiento y la función de las lenguas en todos sus niveles (fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático y discursivo), sino también emplear los dos idiomas como medio de comunicación; y que pueda, además, asumir la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas de una manera consciente y sistemática (p.13).

Según el PEP, la **concepción del lenguaje** en la formación de licenciados se asume desde la perspectiva socio-discursiva. El lenguaje es un sistema de nociones, funciones, y estructuras gramaticales que se usa en un medio social para interactuar y comunicar los significados. Desde esta perspectiva, la **competencia comunicativa** que exige establecer las reglas de uso de la lengua en diferentes contextos comunicativos, se entiende como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten a los integrantes de una comunidad lingüística entenderse entre ellos.

Tabla 2. *Competencias comunicativas*

Competencia comunicativa	Subcompetencias / Componentes	Descripción
Lingüística	Léxica	Formulas fijas, modismos, estructuras fijas, frases hechas, elementos gramaticales (artículos, pronombres, posesivo, preposiciones, adverbios interrogativos. – qué, verbos auxiliares., cuantificad.), etc.
	Gramatical	Morfemas, raíces, categorías gramaticales, conjugaciones, palabras compuestas, sintagmas, clausulas, concordancia, etc.
	Semántica	
	Semántica-léxica	Referencia, connotación, sinonimia, hiponimia/hiperonimia, metonimia, equivalencia de traducción.
	Semántica-gramatical	Significado de los elementos, categorías, estructuras y procesos gramaticales
	Semántica- pragmática	Relaciones lógicas: vinculación, presuposición, implicación, etc.

	Fonológica	Percepción y producción de unidades de sonido, rasgos fonéticos, fonemas, acento, ritmo, entonación.
	Ortográfica	Deletreo, puntuación, convenciones tipográficas.
	Ortoépica	Pronunciación correcta partiendo de la forma escrita, leer diccionario, entonación al leer un texto, ambigüedades.
Pragmática	Discursiva	Capacidad para ordenar oraciones, para producir fragmentos coherentes de lengua, y estructurar y controlar el discurso en función de: la organización temática, la coherencia y cohesión, el registro, el orden lógico, el estilo y el registro. La organización del texto: describir, narrar, argumentar, elaborar una carta...
	Funcional	Funciones comunicativas: saber preguntar/responder, sugerir, corregir, informar, lamentar, dar opiniones, invitar, expresar miedo, pedir cita, persuadir... Modelos de interacción social: saber hacer acuerdos, convenciones, comprender la tarea...
	Organizativa	Capacidad de organizar los mensajes según esquemas de interacción (turnos de palabra, frases de intervenir y terminar, organización de narraciones y descripciones)
Sociolingüística	Marcadores lingüísticos de relaciones sociales	Uso y elección del saludo, diferencia de registro (formal, no formal), turnos de palabra, uso de interjecciones <i>Expresiones idiomáticas y coloquiales.</i>
	Normas de cortesía	Positiva/negativa, descortesía
	Expresiones de sabiduría popular	Refranes, modismos, dichos, creencias, actitudes, valores, lemas, grafiti, afiches...
	Dialecto y acento	Capacidad para reconocer los marcadores lingüísticos de clase social, procedencia regional, origen nacional, grupo étnico, grupo profesional: léxico, gramática, fonología, ritmo, volumen, lenguaje corporal...

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002) (MCER), la competencia comunicativa (Tabla 2) se divide en tres componentes: el lingüístico, el pragmático y el sociolingüístico. Cada componente a su vez comprende varios conocimientos, destrezas y habilidades. El componente lingüístico incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, gramaticales, semánticas, fonológicas, ortográficas y ortoépicas. La competencia léxica es “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo” (2002, p.108). La competencia gramatical es el conocimiento de los elementos gramaticales, tales como: categorías, clase, estructuras, procesos, relaciones, entre otros, de una lengua y la capacidad de un individuo de usarlos correctamente en la

comunicación. Cabe mencionar que la morfología, que encarga de la organización y estructura interna de las palabras, y la sintaxis - la organización de las palabras en las oraciones, forman parte del componente gramatical. La competencia semántica comprende el conocimiento y destrezas relacionados con el significado de las palabras (semántica-léxica), de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales (semántica-gramatical) y de relaciones lógicas (semántica-pragmática). En términos generales, la competencia fonológica se ocupa de la comprensión y producción de las unidades de sonido, rasgos fonéticos, la composición fonética de las palabras, etc. El conocimiento y la capacidad de usar el conjunto de reglas que rigen el sistema de escritura para una lengua definen la competencia ortográfica. A su vez, el conocimiento de las convenciones ortográficas y la capacidad de consultar un diccionario, interpretarlas y pronunciarlas definen la competencia ortoépica.

Las competencias pragmáticas se refieren a la capacidad de un individuo realizar un acto comunicativo en el que se tengan en cuenta las relaciones entre el sistema de la lengua, los interlocutores y el contexto de comunicación. El componente pragmático incluye tres competencias: discursiva, funcional y organizativa. La primera, discursiva, se encarga de la organización y del orden de los mensajes. La segunda, funcional, define las funciones comunicativas. Y la última, organizativa, secuencia los mensajes según esquemas y las normas de organización de la información del contexto donde se hace el acto comunicativo. A su vez, “las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua” (2002, p.13). Incluidas en la competencia comunicativa, las competencias sociolingüísticas se refieren a la capacidad de un individuo comunicarse adecuadamente en diferentes contextos de uso de la lengua teniendo presentes las normas y convenciones de interacción, tales como: marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, dialecto y acento.

Por otro lado, la competencia comunicativa en la lengua extranjera es una de las competencias más exigidas en el competitivo mundo laboral. Esta se fundamenta en la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos en la lengua extranjera en determinados contextos sociales, por lo que exige múltiples conocimientos y capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural. Por lo tanto, el dominio

de una lengua extranjera sirve como el instrumento para comunicación con los demás en un proceso constituyente de las demandas de la sociedad moderna. Es por ello que la competencia comunicativa tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera se convierte en un instrumento profesional para enfrentar el mercado profesional laboral y la vida cotidiana de los estudiantes de lenguas extranjeras.

Partiendo de la importancia de la evaluación como elemento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, la Escuela de Ciencias de Lenguaje asume la perspectiva constructivista del aprendizaje, desde la cual la evaluación debe convertirse en un instrumento regulador del propio proceso de aprendizaje, a través de la retroalimentación y de los procesos de negociación entre estudiantes y profesores. El último debe proporcionar, de forma clara y precisa, la información necesaria sobre el estado de los procesos de aprendizaje individual y grupal para tomar las decisiones más apropiadas y, de esta manera, construir el conocimiento. En otras palabras, se trata de la búsqueda de métodos más efectivos de evaluación de las lenguas extranjeras que conduzcan a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación que se proponga debe involucrar al estudiante. En este proceso se deben compartir responsabilidades en el aprendizaje y en la emisión de juicios valorativos y, a la vez, permitir a los profesores reevaluar y replantear sus métodos de la enseñanza y sus prácticas evaluativas en función del mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Para conseguir este mejoramiento basado en los principios renovadores de la Educación Superior colombiana teniendo en cuenta la perspectiva constructivista, se necesitan los procedimientos que evalúen las competencias de los estudiantes de tal manera que ellos se den cuenta de los aprendizajes reales hechos. Es decir, se requieren situaciones de evaluación, sea formativa o sumativa, que permitan a los estudiantes interactuar en el proceso de construcción del conocimiento, reflexionar de manera crítica sobre los procesos de aprendizaje y los productos finales que desean obtener.

Según los resultados del estudio de Faustino, Kostina y Vergara (2012), los profesores del área de lenguas extranjeras de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, inglés-francés, de la Universidad del Valle siguen los enfoques de la enseñanza comunicativa de la lengua. Entre las

diversas propuestas metodológicas se destacan la enseñanza y el aprendizaje por proyectos y tareas, el aprendizaje basado en contenidos, el trabajo cooperativo y colaborativo. Predominan la enseñanza y el aprendizaje de diferentes habilidades por proceso más que por producto, se fomenta la interacción oral y escrita, así como el trabajo en equipo. Cada profesor utiliza diferentes estrategias para llevar a cabo el seguimiento de las actividades académicas, bien por medio de controles o informes, bien a través de evaluaciones orales o escritas.

También se debe entender que la evaluación es un proceso necesario en toda actividad formativa, porque la evaluación se aplica para mejorar todo lo que se hace, mejorar la calidad de la formación, conocer en qué medida los estudiantes han alcanzado los objetivos previstos. Es aquí donde es necesario reconocer que en el proceso de formación de los futuros docentes de lenguas extranjeras se integran las diferentes dimensiones definidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER, 2002), entre los cuales están las competencias generales (Tabla 3) y las competencias comunicativas (Tabla 2), los contextos, el ejercicio de las competencias lingüísticas en situaciones y ámbitos diversos. Esto nos lleva a aceptar que las competencias generales, que influyen principalmente en la personalidad del estudiante, deben ser consideradas en los procesos de formación y, por consiguiente, en los procesos de evaluación.

Tabla 3. *Competencias generales*

Conocimiento declarativo (saber):	Destrezas (saber hacer)	Comp. Existencial (saber ser)	Capacidad de aprender (saber aprender)
Del mundo: - lugares, personas, objetos y acontecimientos	Habilidades y destrezas prácticas: - sociales - profesionales - la vida - ocio (deportes, aficiones, hobbies)	- factores de personalidad y actitudes - motivaciones (impulso) - factores de personalidad (optimismo, actividad, flexibilidad, mentalidad abierta, grado de inteligencia, capacidad memorística) - valores y creencias - estilos cognitivos	- conocimiento de la lengua y de la comunicación - conciencia del sistema fonético
Sociocultural: - vida diaria, - condiciones de vida, - relaciones personales - valores y creencias - lenguaje corporal - convenciones sociales			Las destrezas de estudio: (cumplimiento) Capacidad de: - comprender la intención de la tarea -utilizar materiales para el aprendizaje auto dirigido, independiente -hacer un uso eficaz de oportunidades -organizar las estrategias -identificar las necesidades

Conciencia intercultural: - relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad - conciencia de la diversidad (<i>alteridad</i>)	Interculturales (cultura y origen de ella): Capacidad de: -relacionar entre la cultura de origen y extranjera -cumplir el papel de intermediario cultural -superar relaciones estereotipadas		Destrezas Heurísticas (descubrir por uno mismo) Capacidad del alumno: -adaptarse a la nueva experiencia, - encontrar, entender y transmitir información - utilizar nueva tecnología
--	---	--	--

De acuerdo con el MCER, “Las competencias generales de los alumnos o usuarios de lenguas se componen de sus conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial, además de su capacidad de aprender (2002, p.11). En resumen, las competencias generales se puede agrupar en cuatro categorías: los conocimientos declarativos (saber), las destrezas y habilidades (saber hacer), competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender).

4.3. Objetivos de la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras

El objetivo de la evaluación del aprendizaje es valorar el proceso de aprendizaje y sus resultados. También se pueden entender los objetivos de la evaluación del aprendizaje como fines que se persiguen y que vienen expresados en términos de desarrollo de capacidades generales y específicas concretadas por áreas de conocimiento o por cursos. Por consiguiente, la evaluación, como el proceso, puede centrarse en un componente o subcomponente concreto. Como se mencionó en el apartado anterior, el futuro docente de lenguas extranjeras debe desarrollar el conjunto de competencias, a saber: la competencia comunicativa, cultural, científica, investigativa, literaria y pedagógica. Además, la formación en las lenguas extranjeras, inglés y francés, en la licenciatura que nos ocupa, está estructurada en tres fases:

- Desarrollo de habilidades integradas.
- Profundización en el estudio de textos orales y escritos.
- Literaturas de expresión inglesa y de expresión francesa.

Según esto, lo que se pretende evaluar en las primeras dos fases, en mayor grado, es la competencia comunicativa que se adquiere entonces desde la actuación o el desempeño del estudiante en la comunicación, donde se ponen en juego varias subcompetencias: lingüística, pragmática y sociolingüística (MCER, 2002).

En la tercera fase, aunque se sigue en la formación en la competencia comunicativa, un mayor énfasis se hace en la adquisición de la competencia literaria que se define como:

Una *competencia literaria*, que lo convierta en un buen lector familiarizado con autores de expresión inglesa y francesa, con conocimientos básicos y manejo de teorías y técnicas literarias, que le permita distinguir los diferentes géneros, realizar análisis literarios, y también producir textos propios (Lager y otros, 2014, p. 48).

Se espera, entonces que los objetivos de evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras estén acordes con la descripción de las diferentes competencias.

Cabe resaltar que el entorno social se pone cada vez más y más complejo a causa de nuevas tecnologías que definen las formas de acceso a la información. Entonces surge la necesidad para un futuro docente de lenguas extranjeras ser más competente y preparado en cuanto a la adaptación rápida a las condiciones de su vida profesional y aceptar nuevas oportunidades y retos para su formación. Desde este punto de vista, la competencia comunicativa y otras planteadas en el PEP, que definen el perfil y el nivel del desempeño profesional del futuro licenciado en lenguas extranjeras, no serán suficientes para que él se desenvuelva en las situaciones diversas de su entorno profesional. Es aquí donde entran en juego otro tipo de competencias que no se refieren exactamente al uso de la lengua extranjera y no están planteadas en el documento de PEP. Se trata de las competencias que se denominan *generales* de los alumnos y, según el MCER, se componen de: “sus conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial, además de su capacidad de aprender.” (2002, p. 25)

Por consiguiente, el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera debe contemplar y tomar en consideración para la evaluación conocimientos, hábitos, habilidades, formas de convivencia con el mundo, sentimientos, valores y actitudes de los futuros licenciados

de lenguas extranjeras. Se trata no sólo de los objetivos expresados en términos específicos de la competencia comunicativa (lingüísticas, pragmáticas, sociolingüísticas), sino que también de los objetivos de desarrollo de capacidades generales.

4.4. Tipos de la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras

Existen diferentes tipos de evaluación y hasta el momento se han presentado numerosas clasificaciones de estos tipos según su finalidad, varios criterios, propósitos, ámbitos, momentos de aplicación, funciones, etc. Por ejemplo, Casanova (1998) presenta la clasificación de la evaluación del aprendizaje en función de su funcionalidad y objetivo, la temporalidad, tipos de referencias para la interpretación de sus resultados, y de los agentes quiénes van a emitir los juicios de valor. González (2006) propone una clasificación de tipos de la evaluación del aprendizaje que coincide básicamente con la de Casanova (1998) y se basa en el análisis de una serie de apartados que responden a las preguntas: *qué se evalúa, quién evalúa, cómo, cuándo, para qué y con qué marco de referencia*. La autora construye una clasificación con los apartados que incluyen las definiciones y explicaciones concisas de los tipos de la evaluación, seleccionadas de diferentes fuentes y del MCER. Para el propósito de esta investigación, de la clasificación propuesta por Gonzáles (2006) seleccionan aquellos tipos de la evaluación del aprendizaje que son más representativos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

De acuerdo con González, según el *qué se evalúa*, en el contenido de la evaluación del aprendizaje de una lengua, se habla de la evaluación de la actuación, del conocimiento y del dominio lingüístico. La primera evalúa la actuación, es decir la utilización efectiva de los conocimientos y estrategias comunicativas en situaciones comunicativas. Se efectúa a través de pruebas directas en el aula de clase. La segunda se encarga de evaluar el alcance del conocimiento de una lengua (las competencias comunicativas) y el grado de control lingüístico (destrezas y habilidades). Normalmente se lleva a cabo a través de las pruebas indirectas en el aula de clase. En la evaluación de dominio de la lengua se evalúa el saber del estudiante o su capacidad de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido. Es una evaluación que, por lo general, contempla las cuatro habilidades y se hace por los evaluadores externos a un programa.

En función de su temporalidad (el *cuándo evaluar*), la evaluación del aprendizaje puede ser en un momento determinado. En este caso se lleva a cabo en momentos determinados de un curso (al inicio, durante y al final del curso o programa), y suele valerse de pruebas específicas diseñadas con ese fin. Por otro lado, la evaluación continua se lleva a cabo durante todo el proceso de aprendizaje, desde el inicio hasta el final, basándose en las actuaciones en clase, los trabajos y proyectos (González, 2006). La evaluación continua o procesual consiste en “la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso” (Casanova, p.92) y está integrada en el curso y contribuye de forma acumulativa a la evaluación final de la misma.

Según las técnicas e instrumentos que se usan, la evaluación se divide en la directa e indirecta. La evaluación directa se realiza a través de pruebas directas y se basa en la observación de las actuaciones de estudiantes (diario de clase, entrevista, debate, informe, grabación, etc.). La evaluación indirecta se realiza a través de las pruebas indirectas; se trata de una prueba en papel y suele evaluar las destrezas lingüísticas (examen escrito, ejercicio de llenar espacios en blanco, dictado, preguntas de opción múltiple, etc.) (MCER, 2002).

Existen diferentes clasificaciones en cuanto a los referentes de evaluación pero en esencia todas se distinguen por las mismas características. Peris y otros en el *Diccionario de términos clave de ELE* define el marco de referencia en evaluación como un “referente en el cual se fundamenta el juicio con el que culmina todo el proceso evaluativo” (2008, p.350). La evaluación puede basarse en una norma o un criterio. En el primer caso la evaluación se basa en la estadística producida al comparar la información recogida del sujeto que se evalúa con la realización considerada normal de la conducta evaluada del grupo al que pertenece el sujeto evaluado. Es decir, se compara el rendimiento de unos sujetos con los demás del grupo con el fin de clasificarlos por niveles del dominio de lengua, de su conocimiento y de las competencias. Un uso habitual de la evaluación referida a la norma ocurre en las pruebas de clasificación para formar los grupos de los distintos niveles (MCER, 2002).

En el caso de la evaluación con referencia al criterio, el juicio evaluativo se realiza con base en el grado de alcance por el sujeto evaluado de los objetivos previamente establecidos. De este modo, es posible conocer el rendimiento del sujeto con respecto a la lengua, independientemente de lo que hagan los demás. Se dice que se hace comparación con el marco de referencia externo (criterio) que especifica las características que ha de reunir el sujeto evaluado. Un ejemplo podría ser el MCER que representa el estándar internacional en describir los niveles de progresión en la adquisición de habilidades y conocimientos de lengua. El documento ofrece una lista de descriptores por niveles que pueden transformarse en los criterios de evaluación del aprendizaje.

La tarea del profesor consiste en escoger el marco de referencia en función de la situación. Se considera que lo ideal sería llevar a cabo una evaluación donde se tienen en cuenta los criterios predefinidos de lo que se espera que logre el estudiante al finalizar una etapa del proceso enseñanza-aprendizaje en el momento de evaluar. Es necesario incluir en ellos la posibilidad de personalización y flexibilización del proceso evaluativo ya que los ritmos de aprendizaje y situaciones en las que se aplica pueden ser diferentes para los distintos estudiantes. Para el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras el marco de referencia a la norma debe ser completado con otros que permitan juzgar la información recogida para evaluar el grado de aprendizaje.

Los profesores se apoyan en el MCER (2002) que se rige por un enfoque de acción de enseñanza y por evaluación por competencias. Se le da la mayor importancia a la búsqueda de estrategias de aprendizaje que integren varios enfoques dándole un valor particular a la evaluación, ya que las prácticas evaluativas tienen un impacto significativo en la formación de los futuros profesores de lenguas extranjeras y en sus prácticas profesionales. Con respecto a lo anteriormente mencionado, es importante buscar y aplicar las estrategias apropiadas de evaluación en el aprendizaje de lenguas en el aula de clase para crear un modelo evaluativo que los futuros docentes aplicarán en sus aulas de clases. (Kostina, Vergara & Faustino, 2013)

Para esta investigación se propone la siguiente clasificación de los marcos de referencia con que los profesores podrían evaluar en sus asignaturas:

- Con referencia a la norma (MCER, Estándares Nacionales, etc.)
- Parámetros basados en el modelo evaluativo de la institución
- Con referencia a un criterio o criterios elaborados individualmente o en equipo
- Percepciones subjetivas del docente

Tanto los criterios de evaluación como sus referentes son importantes para mantener la coherencia entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, el hecho que a su vez puede ayudar al estudiantes de hacer el seguimiento de su propio proceso de aprendizaje conociendo de para qué y cómo será evaluado.

4.5. Diseño de la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras

En este apartado se describe el diseño de una evaluación de aprendizaje junto a sus etapas. Adicionalmente, se explican y se clasifican según el tipo de la prueba los instrumentos de la recolección de la información para una evaluación de las lenguas. Finalmente, se presentan los principios, las técnicas y estrategias que se utilizan en el proceso de diseño de los instrumentos evaluativos.

4.5.1. Diseño de una evaluación

La evaluación es un proceso no improvisado, y por consiguiente requiere una importante labor previa de planificación. Se trata de un proceso de diseño que consta de varias fases donde los elementos que intervienen en cada una de ellas están muy interrelacionados. Por fase de diseño se entiende la planeación de la prueba, su especificación y el pilotaje de los resultados preliminares (Bachman, 1990; Hughes, 2003). Es decir, todas aquellas acciones necesarias para permitir el lanzamiento de un instrumento de evaluación nueva. Después de que la prueba fue diseñada (planeada, piloteada y aprobada), se aplica en el contexto real según su propósito. Al recoger la información arrojada por la prueba, se hacen los juicios de valor para valorar la información recogida a los cuales a su vez se aplican los criterios de calificación. Para que la prueba tenga la función formativa, sus resultados deben ser comunicados a los quienes la

presentaron con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diseño de la evaluación propuesta por Espín y Rodríguez (1994 citado en Doménech, 1999) y que consta de fases y elementos implicados en la evaluación como un proceso secuencial, se adoptó aquí para definir las etapas o fases en la evaluación del aprendizaje:

- **Planeación:** concretar el tipo de información necesaria y relevante. En fase se definen los objetivos y contenidos del proceso, criterios a evaluar, estrategias, procedimientos, recursos, tiempo que se va a emplear. Por último, se diseñan los instrumentos de evaluación y se pilotean con el fin de conocer su validez, confiabilidad y practicidad, los tres principios que debe atribuirse a cualquier prueba.
- **Aplicación:** recoger la información. Se hace la recogida de información, su organización y codificación. Es decir, se llevan a cabo los procedimientos evaluativos y se aplican los instrumentos de evaluación que fueron definidos en la fase anterior.
- **Valoración.** En esta fase se hace un estudio analítico y reflexivo sobre la información recolectada para formular juicios de acuerdo con los criterios establecidos.
- **Calificación.** Se trata del proceso de la toma de decisiones que se hace a través del proceso de codificación de los juicios de valor por medio de escalas cuantitativas o descriptivas (cualitativas).
- **Comunicación** de los resultados sobre problemas detectados, las medidas de apoyo y propuestas de mejora.

Ahora bien, después de que se dan a conocer los resultados de la evaluación, es probable que se creen los espacios de reflexión crítica y reguladora de los evaluados y evaluadores. Stufflebeam (1987) plantea que una buena evaluación requiere que sus propios logros sean evaluados. El afirma que con la metaevaluación no sólo se protegerá el buen uso de la información recogida en la evaluación, sino también los evaluados y los evaluadores, ya que su objetivo es el perfeccionamiento de los procesos de la evaluación. La metaevaluación puede aplicarse en cualquier momento de la evaluación, desde la planificación hasta una evaluación completa que requiere de la opinión de evaluadores con el propósito de tomar decisiones. Por lo tanto, en este estudio, la metaevaluación se tiene en cuenta como otra fase de la evaluación del aprendizaje.

4.5.2. Principios de diseño de los instrumentos evaluativos

Retomando el concepto de evaluar es su sentido más amplio que medir o valorar, la evaluación del aprendizaje puede ser llevada a cabo a través de diferentes tipos de pruebas. Todas las pruebas son una forma de evaluación, si bien hay otras muchas formas de evaluar (por ejemplo, las listas de control utilizadas en la evaluación continua, la observación cotidiana del profesor, entrevistas, portafolios, registros anecdóticos, etc.) que no podrían considerarse como pruebas.

Las pruebas objetivas son instrumentos de medida que permiten evaluar conocimientos, capacidades, destrezas, rendimiento, aptitudes, y actitudes. Normalmente se trata de evaluación a través de pruebas indirectas constituidas por una serie de enunciados que sólo admiten una respuesta correcta y ajena a cualquier interferencia subjetiva al evaluador. Se valora la cantidad de respuestas correctas y el criterio subjetivo del evaluador en el momento de calificar no interviene. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no existe una prueba 100% objetiva, ya que en el momento de diseño implican varias decisiones de cierto grado de subjetividad (por ejemplo, la selección del instrumento o de la técnica). En las pruebas subjetivas o abiertas, el grado de libertad en las respuestas es alto. Normalmente se valora la calidad de una determinada actuación y entra en juego el criterio subjetivo de cada evaluador a la hora de terminar el grado de corrección de la respuesta. Se llama también la evaluación cualitativa o directa (ejemplo: debates y entrevistas).

En el momento de diseñar una prueba es importante tener en cuenta su utilidad, que Bachman y Palmer (1996) definen en función de seis propiedades: la fiabilidad o confiabilidad, la validez, la autenticidad, la interactividad, el impacto y viabilidad. A su vez, Arias, Maturana y Restrepo (2012), para propósitos de su estudio sobre la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras, seleccionaron una lista de propiedades de una prueba con sus respectivas definiciones tomadas de varios autores. A parte de las propiedades descritas por Bachamn y Palmer, el equipo de investigación propuso utilizar las siguientes cualidades: la transparencia, la justicia y la democracia.

La propiedad de validez se precisó a través de sus tres variantes: la validez del constructo como

“la pertinencia de las interpretaciones o inferencias que el evaluador hace de la competencia comunicativa del estudiante”, la validez sistemática como “relación de la prueba con el concepto de lengua inscrito en la propuesta pedagógica de una institución” y la validez del contenido como “representación de los contenidos y procedimientos del curso en la evaluación” (2012, p.104). Por las múltiples propuestas de las cualidades que caracterizan la utilidad de una prueba, se puede inferir que la importancia de éstas es relativa y varía de una situación de evaluación a otra, lo cual quiere decir que la utilidad de una prueba sólo puede ser evaluada en relación a situaciones concretas.

Por tradición, los principios de validez, confiabilidad y practicidad se han atribuido a las pruebas objetivas, aunque en realidad éstas deben ser requisito de todo sistema, proceso, técnica o instrumento de evaluación. Estos tres principios fueron descritos y explicados con mayor profundidad por Moore, Andrade y Matamoros (2009). El modelo de diagnóstico presentado por estos autores sirve de modelo para la evaluación de pruebas en general. Este modelo que toma en consideración aspectos de la confiabilidad, validez y practicidad, fue adoptado para los propósitos de este estudio.

Por su parte, el MCER resalta que una prueba o un procedimiento de evaluación tienen validez en la medida en que pueda demostrarse que evalúa realmente lo que “debería evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos o candidatos que realizan el examen” (2002, p.177). Como un instrumento es utilizado para medir ciertos logros de aprendizaje de un grupo de específico de estudiantes pertenecientes a un cierto contexto y en un momento determinado de su proceso de aprendizaje, la validez de un instrumento no puede ser determinada de manera absoluta, sino siempre en relación con su adecuación a los propósitos y situación específica de su aplicación. La validez está condicionada a un ajuste que nunca puede ser perfecto entre el saber aprendido que se quiere evaluar y los instrumentos disponibles para evaluarlo. En resumen se puede decir que la validez de una prueba consiste en el grado de adecuación de una prueba a lo que se considera que mide y está ligada al propósito para que la prueba era diseñada.

La confiabilidad o fiabilidad, según el MCER, es “el grado en que se repite el mismo orden de

los candidatos en cuanto a las calificaciones obtenidas en dos convocatorias distintas (reales o simuladas) de la misma prueba de evaluación, la precisión de las decisiones que se adoptan en relación con un determinado nivel de exigencia.” (2002, p.177). Para que los resultados obtenidos mediante la administración de un instrumento de evaluación puedan ser considerados de confianza, deben permanecer semejantes en todas las ocasiones en que se administre. Es decir, compara los resultados de la prueba, bien con otra, bien consigo mismo. Un instrumento confiable permite aislar los aspectos que mide de otros que para el caso se consideren irrelevantes. En resumen, la confiabilidad de un instrumento depende de su estabilidad, su exactitud y su sensibilidad.

Además de los principios anteriormente mencionados, validez y confiabilidad, existe uno más de mucha importancia. La practicidad de un instrumento o una prueba resulta de la unión de los aspectos: su administración, la facilidad de análisis e interpretación de sus resultados con el fin de elaboración de conclusiones y, por último, de la evaluación de la economía de tiempo, esfuerzo y costo de su utilización. Se trata de la relación entre los recursos necesarios para llevar a cabo una prueba y los recursos disponibles (Bachman & Palmer, 1996). Es decir, sus características principales son:

- Asegura el tiempo suficiente y los límites definidos para el tipo de prueba y número de criterios seleccionados.
- Los resultados permanecen semejantes en todas las ocasiones en que se administre esta prueba u otra similar.
- Facilita el análisis y la interpretación de los resultados y la elaboración de conclusiones.

4.5.3. Instrumentos de la recolección de la información para una evaluación en el aula de clase

Los instrumentos de evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera pueden ser tradicionales y alternativos. La aplicación de las pruebas evaluativas tales como exámenes y quizes escritos representa la forma tradicional de evaluar. Se trata de los instrumentos cuantitativos que se

enfocan en los resultados más que en el proceso. Cabe mencionar que en la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras, los exámenes escritos son instrumentos que deben ser usados de forma complementaria con los demás procedimientos y no ser el único recurso de evaluación. La elaboración de buenas pruebas constituye una tarea importante para el profesor.

Por otro lado, también se usan instrumentos de evaluación alternativa. Bachman (1990) plantea varios instrumentos para la evaluación de la habilidad lingüística que se aproximan al contexto real del uso de la lengua y que se consideran instrumentos de evaluación alternativos. Entre estos están: entrevistas, talleres, diarios, presentaciones, dramatizaciones, proyectos y debates. Estas actividades requieren destrezas y un desempeño más coherente con el contexto de la vida real y permiten que los estudiantes desarrollen la confianza en sí mismos. Estos instrumentos evaluativos que no son tradicionales y estrictos producen la confianza de los estudiantes en sí mismos.

Los instrumentos de evaluación deben ser directamente relacionados con la información que se espera a recoger, el tipo de evaluación a aplicar, el tiempo y la manera de evaluar. Se distinguen entre las pruebas directas e indirectas. La prueba directa exige al estudiante que muestre con precisión la habilidad que se quiere evaluar (Hughes, 2003). Los instrumentos más utilizados en la evaluación del aprendizaje de las lenguas extranjeras son:

- Las pruebas directas - ensayo, entrevista, presentación, entre otras, - se usan para evaluar la actuación en la producción oral e escrita y se evalúan por medio de los instrumentos como escalas de valoración (rúbricas), listas de cotejo o registros anecdóticos.
- Las pruebas indirectas – quizes y exámenes escritos en que se utilizan las técnicas en forma de preguntas de selección múltiple, apareamiento, llenar espacios, mapa conceptual, entre otras - se usan para evaluar la comprensión oral y escrita y el conocimiento sobre la lengua.
- Los instrumentos que permiten registrar autorreflexión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje son diario de clase y portafolio.

A continuación se explica cada uno de los instrumentos mencionados.

- Registro anecdótico: son las notas informales escritas tomadas usualmente de la observación directa sobre los productos o procesos del aprendizaje del estudiante que se consideran importantes para hacer una evaluación (O'Malley & Valdez, 1996).
- Escala de valoración (rúbrica): es un instrumento que contiene enunciados de una serie de características, cualidades o aspectos, acompañados de una escala graduada sobre lo que interesa medir. Está basada en criterios de desempeño claro y coherente. Se usan para evaluar procesos y productos del aprendizaje y desempeño del estudiante (O'Malley & Valdez, 1996). Tiene carácter descriptivo, aunque puede convertirse en una nota cuantitativa.
- Lista de control (cotejo): es un instrumento que puede ser muy útil así como en la recolección de la información, también en la evaluación, ya que permite identificar comportamiento con respecto a actitudes, habilidades y destrezas e incluye las conductas o rasgos que se pretende evaluar organizados en forma de listado. La tarea de evaluación consiste en ir haciendo una verificación de la presencia o ausencia de cada una de ellas.
- Ensayo: es un texto escrito, generalmente breve, que expone, analiza, o comenta una interpretación personal, sobre un determinado tema: histórico, filosófico, científico, literario, etc. En él predomina lo personal y subjetivo: el punto de vista de autor del ensayo (Vásquez, 2005). En el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras se conocen los ensayos narrativos, descriptivos, argumentativos y literarios, entre otros.
- Diarios de clase: recogen la información por escrito durante un cierto periodo de tiempo con el propósito de analizar, interpretar o reflexionar sobre que el estudiante ha hecho, sus logros y debilidades o problemas que se le han presentado en el proceso de aprendizaje (Harris & McCann, 1994). Pueden ser producidos tanto por el estudiante como por el profesor.
- Portafolios: se trata de una colección de los mejores trabajos, tareas académicas, autoevaluaciones y reflexiones, observaciones del profesor, realizados durante un ciclo o curso del estudio que muestra el crecimiento gradual de los aprendizajes en relación con lo planeado y con criterios de la evaluación (O'Malley & Valdez, 1996). Pueden ser organizados en papel o electrónicamente.
- Prueba o examen escrito: son herramientas para verificar el grado de rendimiento o

aprendizaje logrado por los estudiantes respecto al conocimiento de lengua o la comprensión de textos orales o escritos.

- Mapa conceptual: es una alternativa para evaluar la capacidad del estudiante de representar jerárquicamente los conceptos y sus relaciones utilizando formas geométricas (O'Malley & Valdez, 1996).
- Proyecto: es una actividad en la que el estudiante prepara el producto para demostrar lo que él sabe y lo que puede hacer (O'Malley & Valdez, 1996). Puede constar de actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados.

4.5.4. Técnicas y estrategias para la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras

Una prueba o test es un “procedimiento para medir las habilidades, el conocimiento, o la actuación de estudiantes.” (Richards, p.347). Brown (2004) se refiere a un test como un instrumento consistente de un grupo de técnicas, procedimientos o ítems, que requieren de una cierta actuación o rendimiento por parte de los quienes lo toman (Brown, p.3). En el apartado anterior fueron nombrados los instrumentos que podrían ser utilizados en la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras. Según lo anteriormente dicho, cada instrumento puede utilizar diferentes técnicas para su construcción. La elección de una determinada técnica o de un conjunto de ellas está en función de los objetivos y de las circunstancias en que se realiza la evaluación. Esta elección determina no sólo el proceso y la metodología de la evaluación, sino también su validez y fiabilidad. En síntesis, los instrumentos y técnicas de evaluación son las herramientas necesarias para obtener evidencias de los desempeños de los estudiantes en un proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras a través de la aplicación de todo tipo de pruebas o exámenes.

En el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, la mayoría de las técnicas se usa para medir las habilidades receptivas (comprensión auditiva y escrita), y productivas (producción oral y escrita). Brown (2004) recopila de las técnicas que podrían usarse en la construcción de instrumentos en la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras. A continuación, se presenta una lista de las técnicas comunes que se usan en las actividades de aprendizaje de una lengua

extranjera:

- Llenar espacios en blanco
- Poner en orden palabras y oraciones
- Apareamiento
- Repetir palabras, frases, oraciones
- Pregunta abierta
- Pregunta de selección múltiple
- Transferencia de información de tablas, mapas y cuadros
- Completar oraciones, párrafos, textos
- Dictado
- Traducción
- Parafraseo
- Resumir el texto
- Copiar palabras, textos
- Deletrear
- Completar formularios
- Leer en voz alta
- Identificación de falso-verdadero
- Reconocer pares mínimos
- Responder un cuestionario
- Transformación gramatical
- Construir oraciones, textos
- Entrevista
- Juego de roles
- Etc.

El profesor debe ser capaz de seleccionar las técnicas más apropiadas para planear y construir la prueba o el examen en cada caso sin dejar al margen los criterios de validez, confiabilidad y practicidad. De esto dependerá el éxito de la evaluación.

4.6. Nociones de creencia y concepción

Creencias y concepciones son difíciles de definir. Los múltiples trabajos de investigación han demostrado la estrecha relación entre los conceptos *conocimiento*, *creencia* y *concepción*. Las creencias se consideran como los conocimientos subjetivos, generados a nivel particular de cada individuo. Ellas no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos y las experiencias específicas. La noción de creencia lleva a la idea de un tipo inferior de conocimiento. En el lenguaje cotidiano “creencia” es a menudo asociada a lo religioso. En términos generales, las creencias son actitudes, opiniones, juicios, ideologías, percepciones, procesos mentales, principios prácticos, valores y reglas, etc. Las creencias de profesores acerca de la practicas evaluativas entonces son sus percepciones de cómo ellas deben ser.

En cambio, una concepción se acerca más a las ideas y conocimientos del profesor. El Diccionario de la lengua española (DRAE) define la concepción como el “acción o efecto de concebir.” Es posible ver concepciones como conjunto de posicionamientos implícitos de los conceptos que un profesor tiene sobre su práctica relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las concepciones incluyen creencias, significados, conceptos, imágenes mentales, proposiciones, reglas, preferencias, etc. Por lo tanto, en este estudio para hablar de las prácticas evaluativas de los profesores, se decidió usar el término “concepción” en el lugar de “creencia”. Por consiguiente, se propone entender la concepción como un conjunto de conocimientos, ideas, preferencias, creencias y experiencias que poseen los profesores acerca de sus prácticas evaluativas y de la evaluación en general.

Las concepciones para la mayoría de los profesores constituyen una base para desarrollar sus prácticas profesionales. Ellas pueden no solo afectar directamente la manera de diseñar y aplicar las practicas evaluativas en el aula de clase, sino que también pueden servir de base a los profesores para interpretar los resultados de las evaluaciones (Rodgers, Cheng & Hu, 2007). Según los estudios hechos sobre las percepciones de los profesores y sus prácticas evaluativas, las concepciones positivas con respecto a las evaluaciones influyen en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los profesores que están a favor de las prácticas evaluativas las diseñan y aplican a sus estudiantes con el propósito de proponerles espacios de la

reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, creando el espíritu de competitividad y aumentando la interacción entre ellos y el profesor y entre ellos mismos.

Para describir las prácticas evaluativas en las asignaturas del componente de lenguas extranjeras de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle era necesario diseñar los procedimientos metodológicos, seleccionar los instrumentos y fuentes de datos para recopilar y analizar la información pertinente. Estos procedimientos se describen en detalle en el siguiente apartado.

5. METODOLOGÍA

En este apartado se presenta el diseño del estudio, se describe el contexto educativo, el enfoque metodológico y tipo de investigación y el diseño de instrumentos para la recolección de información.

5.1. Diseño del estudio

Este estudio forma parte del proyecto “Sistematización de las prácticas evaluativas en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras inglés y francés de la Universidad del Valle”, liderado por la profesora Irina Kostina, propuesta respaldada por el Equipo de Investigación en Lingüística Aplicada (EILA) y que fue aprobada en la convocatoria interna para la conformación del banco de proyectos de investigación -2014- convocatoria Áreas de Ciencias Sociales y Humanas. En la Tabla 4 se presenta el diseño general del proyecto.

Tabla 4. *Diseño general del proyecto en el cual se inscribe*

OBJETIVO GENERAL Sistematizar las prácticas evaluativas en las asignaturas de los componentes de lengua extranjera, pedagogía e investigación de la Licenciatura en lenguas extranjeras inglés – francés de la Escuela de Ciencias del Lenguaje.			
Objetivo específico 1 Identificar tipos de evaluación y sus propósitos utilizados por los docentes en sus aulas de clase. (Qué tipo y para qué de evaluación; Qué se evalúa: conocimientos, habilidades y competencias)		Objetivo específico 2 Describir los procedimientos evaluativos (actividades de evaluación y su frecuencia) utilizados por los docentes. (Cómo y cuándo)	
Resultados	Fuentes	Resultados	Fuentes
Elaboración de una clasificación de tipos. Determinación de relación entre el tipo	- PEP - Programas de los cursos; descriptivos - Instrumentos de evaluación (archivos de	Recopilación de actividades de evaluación	Programas de los cursos y sus anexos (instructivos, guías, lineamientos elaborados por profesores)

de curso y lo que se evalúa en este curso (conocimiento, habilidad y competencia).	profesores) - Grupo focal con docentes de cada componente		Grupo focal con docentes de cada componente
Objetivo específico 3 Definir lineamientos generales de evaluación para la formación en idiomas, investigación y pedagogía			
Resultados	Propuesta de lineamientos generales de evaluación para la formación en idiomas, investigación y pedagogía.	Fuentes	Consulta de guías de evaluación existentes en otros programas; Análisis de resultados de datos recogidos para el cumplimiento de los objetivos 1 y 2.

El diseño del proyecto en el cual se inscribe el presente estudio, está orientado sobre la base de una investigación documental y de campo para el trabajo sobre el objeto de estudio - prácticas evaluativas de los profesores de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, para la evaluación del rendimiento estudiantil. Cabe mencionar que el presente trabajo abarca el análisis de las prácticas evaluativas en las asignaturas del componente de lenguas extranjeras, por lo tanto, el análisis de las prácticas evaluativas en el componente de pedagogía e investigación, así como en el componente disciplinar y de lengua materna queda fuera de los límites de este estudio.

Los objetivos del estudio se derivan de los objetivos del proyecto “Sistematización de las prácticas evaluativas en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras inglés y francés de la Universidad del Valle” y se orientan al componente de lenguas extranjeras (objetivos específicos 1 y 2, Tabla 4).

En la etapa de diseño del proyecto se tuvieron en cuenta los siguientes momentos:

- planteamiento del problema, su naturaleza e importancia;
- determinación de los objetivos, búsqueda y evaluación de la información existente;

- diseño del estudio con la definición del tipo de estudio, población y muestra, y fuente de información;
- planificación de análisis de la información recolectada;
- cronograma de actividades;
- presupuesto.

Los dos primeros pasos mencionados en la lista anterior fueron descritos al principio de esta monografía. En los siguientes apartados se presentarán: la descripción del contexto, el tipo del estudio, la población y muestra, y la planificación de análisis de la información recolectada.

5.1.1. Descripción del contexto educativo

Este estudio se hace en el contexto de Programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, inglés-francés en la Universidad del Valle. El objetivo de la carrera es formar “un licenciado con experiencia académica, sentido crítico y capacidad para promover cambios educativos y sociales”, que tiene una visión social del lenguaje y puede integrar varias cualidades: creatividad, autonomía, excelente nivel académico, conciencia crítica con respecto al trabajo, éticamente comprometido y tolerante (Lager y otros, 2014, p. 10).

Este objetivo institucional está en el marco de otras regulaciones. El Ministerio de Educación propone el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, que incluye los estándares de competencia comunicativa en inglés utilizando el MCER como referente para establecer los niveles de dominio que se deben lograr. Para los docentes de inglés que ejercen en la educación básica, el nivel del dominio del idioma debe ser B2 para que el nivel de los estudiantes se ajuste al nivel B1 (Ministerio de Educación Nacional, 2005), y los nuevos egresados de Licenciatura de Lenguas Extranjeras deben tener el nivel C1 hacia el año 2019.

El 10 de julio de 2014 el Presidente de la República, Juan Manuel Santos, y la Ministra de Educación, María Fernanda Campo, presentaron al país el Programa Nacional de Inglés 2015 - 2025 'COLOMBIA Very well!', iniciativa liderada por el Ministerio de Educación Nacional con otras entidades gubernamentales y del sector privado que le han apostado al desarrollo de

competencias en inglés en Colombia. Entre los tres componentes fundamentales en el desarrollo del Programa durante los próximos 10 años, el segundo - Calidad, acompañamiento y financiación para la educación superior- representa un interés especial para este estudio. Se trata de poner en práctica estrategias para el aseguramiento y el fomento de la calidad. “Se implementarán esquemas de acompañamiento y financiación para fortalecer los programas de licenciaturas de inglés y las instituciones de educación superior, con el fin de mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de lengua inglesa” (Centro Virtual de Noticias de la educación del MEN, 2014¹).

En relación a la importancia de la evaluación en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, la Universidad del Valle, en el Acuerdo 009 de Noviembre de 1997 (Capítulo IV), propone la evaluación del rendimiento académico del estudiante como prueba del desempeño en los procesos de formación. La evaluación, además, se considera como un instrumento que le permite al estudiante auto-evaluar su rendimiento y orientar la mejora de su desempeño (artículo 21). Además, en el Acuerdo 009 se plantean diferentes tipos de evaluación: los que llevan a la aprobación o no de una asignatura (parciales, finales, opcionales, habilitación y validación) y los que determinan el nivel de conocimiento de un estudiante sobre una asignatura y que definen la aprobación del curso (de clasificación, de medición progresiva y de comprensión) (Artículo 22). La mayoría de estos tipos de evaluación, son usados en los diferentes cursos de lengua extranjera, especialmente en la primera fase debido a su naturaleza.

La evaluación de aprendizajes en el componente de lenguas extranjeras se realiza con las calificaciones numéricas en la siguiente escala, según el acuerdo 009, Artículo 43:

- a. Cero punto cero (0.0) para quien sin causa justificada no se presente a una evaluación o práctica, sea sorprendido en fraude o coopere con él, o no entregue los trabajos académicos exigidos dentro de las fechas establecidas.
- b. Uno punto cero (1.0) a dos punto nueve (2.9) para la reprobación.
- c. Tres punto cero (3.0) a cinco punto cero (5.0) para la aprobación (p.14).

¹ Consultado el 20 de agosto de 2014 en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-343476.html>

El currículo del Programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras, inglés – francés está formado de asignaturas estructuradas en torno a cuatro núcleos: las lenguas extranjeras, inglés y francés; la pedagogía y la didáctica; la formación para la investigación finca raíz el país y la fundamentación lingüística y en lengua materna (Lager y otros, p.37). Los cuatro núcleos están relacionados con los objetivos del programa para el desarrollo de las competencias profesionales del docente de lenguas extranjeras que comprenden:

- una competencia *comunicativa* en las cuatro habilidades (comprensión oral, comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita);
- una competencia *científica* que le permita entender la estructura y el funcionamiento morfológico, fonológico, léxico, semántico y sintáctico del inglés y del francés;
- una competencia *cultural* que le permita convertirse en un individuo reflexivo y crítico; una competencia literaria, que lo convierta en un buen lector familiarizado con autores de expresión inglesa y francesa;
- una competencia *literaria*, que lo convierta en un buen lector con conocimientos básicos y manejo de teorías y técnicas literarias, que le permita distinguir los diferentes géneros, realizar análisis literarios, y también producir texto propios;
- una competencia *pedagógica y didáctica* que le permita reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje y sobre los procesos de enseñanza;
- una competencia *investigativa*, que le permita desarrollar sus prácticas pedagógicas en las aulas en la que labora.

El núcleo de la formación en las lenguas extranjeras, inglés y francés está estructurado en tres fases:

- 1) Desarrollo de habilidades comunicativas básicas: asignaturas de habilidades integradas en inglés y francés (los semestres de 1 a 4).
- 2) Profundización en el estudio de textos orales y escritos: asignaturas de tipologías discursivas orales y escritas y la composición escrita en inglés y francés (los semestres de 5 a 7).

3) Literaturas de expresión inglesa y de expresión francesa: lectura y análisis de textos de la literatura anglosajona y francófona (los semestres 8 y 9).

La enseñanza en las fases anteriormente mencionadas se complementa con una serie de asignaturas teórico-prácticas que ayudan a reforzar o sistematizar aspectos lingüísticos y habilidades específicas en las lenguas extranjeras. En el currículo del programa existen también otros cursos complementarios orientados a ampliar los conocimientos del estudiante en áreas que podrían ser de su interés profesional tomando en cuenta la diversidad de perspectivas críticas e interculturales relacionada con la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. A lo largo de la carrera se hacen 2 exámenes de proficiencia en lenguas extranjeras: una prueba en inglés que se aplica a los estudiantes después del cuarto semestre y las pruebas en inglés y francés en el octavo semestre (con evaluadores externos) como un requisito obligatorio para poder graduarse.

5.1.2. Enfoque metodológico y tipo de investigación. Población y muestra

Una definición clara de los propósitos y de la metodología de investigación es indispensable para determinar las técnicas e instrumentos para la recolección de datos más adecuados y el posterior análisis de éstos. Una investigación puede ser clasificada desde diferentes puntos de vista. Desde la perspectiva del área o disciplina en la que se apoya, el presente estudio puede ubicarse dentro del campo de la Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que trata de analizar las practicas evaluativas de los profesores de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras en la Universidad del Valle. Por otra parte, una investigación puede clasificarse desde su enfoque por la manera de tratar la información. Este estudio es cuantitativo y cualitativo porque, por un lado, utiliza la recolección y el análisis de datos procedentes de una encuesta, aplicando los procedimientos estadísticos para procesarlos con exactitud y, por el otro lado, utiliza el análisis de datos provenientes de los programas de asignaturas de lenguas y las muestras de herramientas de evaluación usadas en el aula de lengua extranjera.

Dentro del enfoque cuantitativo es posible identificar varias perspectivas. Este estudio se enmarca dentro de una investigación de campo de carácter exploratoria-descriptiva desde punto

de vista de posibilidad de controlar la variable independiente y otras situaciones de estudio. El objeto de estudio está formado por las prácticas evaluativas de los profesores de la Licenciatura en Lenguas extranjeras en la Universidad del Valle. Se pretende describir estas prácticas desde dos perspectivas: desde las concepciones de los profesores acerca de evaluaciones en el aula de clase y de las herramientas y estrategias que ellos usan para diseñar sus prácticas evaluativas. Por el número de mediciones de la variable independiente o tomas de los datos que forman el objeto de estudio, éste es prospectivo y transversal ya que la información se recolecta una sola vez para ser analizada.

La información, como se puede observar, proviene de diferentes fuentes de recolección de datos. La información de cada uno de estas fuentes es valiosa y aporta al estudio completando una a la otra cuando es necesario. En este estudio la información se recogió por medio de la encuesta, el análisis de programas de cursos (en total 59 programas) y de las muestras de los instrumentos de evaluación obtenidos directamente de los profesores encuestados y de los estudiantes (en total 280 muestras de evaluación).

En la Tabla 5 se presenta la cantidad de los programas recolectados por asignatura y año.

Tabla 5. *Programas recolectados*

Asignatura		Inglés			Francés	
		Año	Cantidad		Año	Cantidad
Habilidades Integradas I		2011	2		2009	1
					2011	1
					2014	1
Habilidades Integradas II		2010	1		2010	1
					2011	1
		2012	1		2012	1
					2013	1
Habilidades Integradas III		2009	1		2010	1
		2012	1		2012	4
					2014	1
Habilidades		2006	1		2011	1

Integradas IV		2009	1		2012	3
		2010	1		2013	2
		2012	1			
Tipologías Discursivas Orales V		2010	1		2011	1
		2014	1		2014	1
		2013	1			
Tipologías Discursivas Escritas VI		2007	1		2012	1
		2008	1			
		2010	2		2014	1
		2013	1			
Composición Escrita VII		2012	1		2012	1
		2014	2		2014	2
Literatura VIII		2012	1		2006	1
		2013	1		2013	1
		2014	1		2014	1
Literatura IX		2012	2		2007	1
					2013	2

Para ejecución de este estudio, se seleccionó como población a los profesores del componente de lenguas extranjeras inglés-francés de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Teniendo en cuenta diferentes tipos de obstáculos e inconvenientes que pueden aparecer imprevistamente durante la fase de aplicación de la encuesta y recolección de los resultados, se considera la muestra a todos aquellos profesores del componente mencionado que realmente participaron en el estudio. En total, participaron 22 profesores.

En el formato de la encuesta están escritos los propósitos de la misma y el grado de confidencialidad de la información dada por los encuestados (Anexo F). Se les garantiza a todos que los resultados finales del análisis de la encuesta se usarán solo para los propósitos de mejoramiento de la calidad educativa en el Programa, para unificar los mecanismos de la evaluación que ellos practican en sus clases y de ninguna manera será perjudicial para su desempeño.

5.2. Recolección de la información

Casi todos los problemas de investigación requieren la recogida sistemática de datos que se refieren a poblaciones o a muestras de las mismas. Para comprobar si los hechos se producen o no en la realidad tal como estaba pensado, se necesita indagar o preguntar para obtener los datos que confirmen las hipótesis. Los procedimientos más comunes en la recolección de los datos son la encuesta y la entrevista y la técnica que se usa en ambos es el cuestionario. DRAE define una encuesta como “conjunto de preguntas tipificadas dirigidas a una muestra representativa, para averiguar estados de opinión o diversas cuestiones de hecho” y un cuestionario - “lista de preguntas que se proponen con cualquier fin”.

Según García Ferrando (1986), la encuesta se define como “una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de una población más amplia, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población”. Por lo tanto, la encuesta se considera como una herramienta para obtener los datos de varias personas cuyas opiniones interesan al investigador. Con las encuestas se pueden conocer: opiniones, actitudes, creencias, intenciones, impactos, hábitos, etc. Por esta razón, el procedimiento para recolectar la información de las concepciones que tienen los profesores de la evaluación del aprendizaje y sus prácticas evaluativas en las asignaturas de lenguas extranjeras, fue la encuesta.

Desde este momento y en adelante, se usará la palabra *cuestionario* para referirse a un conjunto de preguntas organizadas y que sirvió como el instrumento de recolección de datos en la encuesta. A continuación se presenta el cuestionario que se diseñó para encuestar a los profesores del componente de lenguas extranjeras, inglés y francés.

5.3. Elaboración del cuestionario de la encuesta

El cuestionario diseñado para este estudio contiene un conjunto de 14 preguntas organizadas en tres secciones (Anexo F):

- 1) Información general del profesorado encuestado,
- 2) Sus concepciones de evaluación del aprendizaje,
- 3) Métodos, instrumentos y técnicas de la evaluación del aprendizaje que se usan en las prácticas evaluativas.

La primera sección contiene cuatro preguntas que permiten identificar los datos del interés general del profesorado participado en el estudio, tales como las asignaturas de las lenguas extranjeras en que ha impartido su cátedra, el rango de edad, su nivel de preparación profesional y su experiencia en años de ser docente de lenguas extranjeras.

La segunda sección tiene el propósito de indagar las concepciones de los profesores de inglés y francés acerca de los tipos de evaluación del aprendizaje y sus prácticas evaluativas. En este apartado, con el total de seis preguntas, se les propuso a los profesores identificar la definición de la evaluación del aprendizaje utilizando la escala de diferentes grados de aceptación: no aceptable, parcialmente aceptable, aceptable y completamente aceptable; luego relacionar los diferentes tipos de evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras con sus características. Se recolectó su opinión acerca de la evaluación formativa y sumativa, utilizando la escala de diferentes niveles de consideración como: no lo considero, considero parcialmente, considero; como también sobre qué tipo de evaluación del aprendizaje, según su experiencia, es más apropiado para las asignaturas de la Licenciatura en lenguas extranjeras, inglés – francés.

Los encuestados definieron los tres principios de evaluación, validez, confiabilidad y practicidad, a partir de sus características distintivas. La última pregunta de esta sección pretendía identificar con qué marco de referencias evalúan los profesores en las asignaturas donde imparte su cátedra.

La tercera sección fue diseñada para identificar los métodos e instrumentos de evaluación que usan los profesores de inglés y francés en el aula de clase; y contiene cuatro preguntas referentes a las fases del diseño de una evaluación del aprendizaje en lenguas extranjeras, sus instrumentos, técnicas y actividades que se usan en su diseño. En esta sección se aplicó la escala de diferentes grados de frecuencia: nunca raramente, ocasionalmente, frecuentemente, siempre.

De igual modo, y por el grado de información que cada categoría presenta, a algunas preguntas se les agregó un apartado en donde se le solicitaba al profesor mediante una pregunta abierta, complementar la respuesta con una opinión o percepción al respecto. Estas preguntas fueron del nivel de preparación profesional, del marco de referencia y de la utilización de las fases del diseño de una evaluación. Las opiniones de los profesores se tuvieron en cuenta en el momento de analizar los datos cuantitativos de cada pregunta para obtener retroalimentación con respecto a los mismos.

5.4. Sistematización y tabulación de los datos recogidos

Esta etapa se dividió en dos partes: por un lado se hizo la sistematización y tabulación de los datos cuantitativos recogidos de la encuesta y, por otro lado, se sistematizó y se procesó la información cualitativa obtenida de los programas de cursos y de los instrumentos de evaluación que usan los profesores en sus prácticas evaluativas. A continuación se describen en detalle ambas partes.

La tabulación de la información proveniente de la encuesta se realizó de manera computarizada y el procesamiento de la información se llevó a cabo de forma manual. Es decir, en primer lugar se crearon las tablas para cada una de las preguntas en el cuestionario donde las columnas contienen las opciones marcadas y la cantidad de filas corresponde a la totalidad de las copias de encuesta procesadas (Anexo E4, archivo 1). En cada tabla se marcó con “1” la opción elegida por los profesores. Cabe recordar, que la encuesta se diseñó con el propósito de recopilar la información necesaria para llevar a cabo el proyecto “Sistematización de las prácticas evaluativas en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras inglés y francés de la Universidad del Valle” que incluye también los componentes pedagógico e investigativo. Por lo tanto, el primer

archivo de tabulación contiene adicionalmente las respuestas a las preguntas comunes para los tres componentes ya que muchos de los profesores comparten sus cátedras entre los tres componentes mencionados anteriormente.

En segundo lugar, la organización de los datos del primer archivo fue delimitada de tal manera que fuera pertinente solamente a los propósitos de este estudio y proporcionara los datos correspondientes al componente de lenguas extranjeras, inglés y francés (Anexo E4, archivo 2). No obstante, para tener el panorama general del estudio, se dejó intacta la sección de la información general del profesorado encuestado.

Finalmente, se elaboraron cuadros y gráficos con medidas estadísticas de tipo descriptivo como frecuencia relativa (valores en porcentajes) y absoluta (valores numéricos). La presentación de los datos se realizó en tablas de tal manera que fueran fácil de presentar los resultados para su análisis y sacar las conclusiones (Anexo E4, archivo 3). En algunas ocasiones se elaboraron las gráficas de tipo barras, otros columnas y tortas. El software usado para este propósito fue Microsoft Excel 2010. El análisis y la interpretación presentados en el apartado 6, se efectuaron de manera descriptiva usando medidas de frecuencia relativa en porcentajes y la relación con el marco teórico. Posteriormente se procedió a sacar las conclusiones y recomendaciones.

En la segunda parte se sistematizó la información proveniente de los programas de cursos y de los instrumentos de evaluación que se usan los profesores en sus prácticas evaluativas. Para cada asignatura, en inglés y francés, se creó una tabla en Microsoft Word donde se sistematizó la información de los instrumentos recolectados según el tipo de instrumento, las habilidades que se evalúa en él, las técnicas que se usan y el tipo de conocimiento o competencia que se evalúa a través de éste. Cabe mencionar que para la definición del tipo de conocimiento o de la competencia que se evalúan a través de cada instrumento sistematizado, se usó la clasificación propuesta por el MCER. El resumen de dicha clasificación se encuentra en la Tabla 2 del apartado 4.2. Para facilitar el acceso a la información sistematizada y de esta manera evitar los errores de interpretación de la información en el momento de su análisis, las asignaturas se separaron por lenguas en dos carpetas distintas (Anexo E1 y E2) y a cada asignatura le corresponde un solo archivo (Tabla 6).

Tabla 6. *Sistematización de instrumentos de evaluación por asignatura*

Tipo de instrumento	Comprensión		Producción		Estrategias y técnicas	Tipo de conocimiento/competencia
	Oral	Escrita	Oral	Escrita		

Paralelamente, se organizó la información proporcionada por los programas de los cursos de las asignaturas en el componente de lenguas extranjeras en dos tablas separadas según la lengua, inglés o francés (Anexo E3, archivos 1 y 2). Cada tabla sistematizó la información de los programas de cursos por asignatura y por fase de acuerdo con sus descriptores, objetivos, sistemas de evaluación y otra información relacionada con los procesos evaluativos.

El análisis y la interpretación se realizaron de manera descriptiva usando medidas de frecuencia relativa en porcentajes, también usando la relación con el marco teórico y posteriormente se procedió a hacer las conclusiones y recomendaciones.

5.5. Diseño del análisis de resultados

Los resultados de este estudio se organizaron a partir del análisis que se divide en dos partes. En la primera parte se procesó y se analizó la información sobre las concepciones que tienen los profesores acerca de la evaluación del aprendizaje, sus propósitos, tipos, métodos, instrumentos y técnicas que usan en las prácticas evaluativas. En esta parte se describieron los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico de los datos de la encuesta contestada por el profesorado del componente de lenguas extranjeras. En la segunda parte se hizo el análisis descriptivo de los sistemas e instrumentos de evaluación en las asignaturas de las tres fases del componente de lenguas extranjeras. Esta parte del análisis es cualitativa y procesó la información acerca de la evaluación que contienen los programas de cursos y los instrumentos de evaluación que se usan en las prácticas evaluativas en el área en cuestión.

El hecho de que los resultados sean contruidos a partir de diferentes fuentes de información, tales como la encuesta contestada por los profesores, programas de cursos de las asignaturas del componente y de las muestras de los instrumentos de evaluación recolectados, resulta una tarea difícil de evidenciar plenamente todos los aspectos de la evaluación del aprendizaje en el componente de lenguas extranjeras, ya que esta información es restringida por la muestra de los documentos recolectados y por la falta de observaciones directas que verifiquen o delimiten los resultados obtenidos, una tarea irrealizable para este estudio, pero la que podría proponerse como otra etapa de indagación sobre las prácticas evaluativas en un estudio posterior.

Por otro lado, esta tarea está sujeta a las muestras de los instrumentos de evaluación que los profesores acordaron proporcionar para este estudio y de lo que se pudo recolectar directamente a través de los estudiantes de la carrera. De igual manera, los instrumentos analizados no recogen todos los aspectos de las prácticas evaluativas que no necesariamente aparecen en un instrumento evaluativo. En este sentido, los resultados corresponden esencialmente a lo que los documentos, la encuesta y lo que las muestras evidencian. A continuación se exponen ambas partes del análisis.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA ENCUESTA

El análisis estadístico empleado para procesar la información de la encuesta (Anexo F) es de corte descriptivo y comprende la presentación de tablas, gráficos, así como la interpretación de la información obtenida. Esta fase permitió constatar con mayor profundidad los aspectos y dimensiones del estudio en cuestión. Los datos se agruparon en tres categorías principales que corresponden a las tres secciones del cuestionario:

- Información general del profesorado encuestado,
- Sus concepciones de evaluación del aprendizaje,
- Métodos, instrumentos y las técnicas de la evaluación del aprendizaje que se usan en las prácticas evaluativas.

Como se explicó en el apartado anterior, el cuestionario contenía un conjunto de 14 preguntas. Todas las respuestas y opiniones de profesores se tuvieron en cuenta en el momento de analizar los datos cuantitativos de cada pregunta para obtener retroalimentación con respecto a esas preguntas.

Cabe mencionar que los cuestionarios contestados por los profesores están enumerados con el propósito de facilitar su sistematización en tablas y su futura revisión y evitar el margen de error en el procesamiento de los datos. La numeración asignada a los cuestionarios es del 1 al 23 y corresponde a 22 profesores que participaron en la encuesta. El quinto cuestionario representó la información duplicada y por lo tanto fue eliminado de la muestra y su registro fue borrado de todos los archivos de sistematización.

6.1. Información general

La sección 1 del cuestionario proporcionó la información general de los docentes - la edad, el nivel de formación y la experiencia docente - así como la distribución de profesores por las asignaturas del componente de lenguas extranjeras en que han impartido las cátedras.

Tabla 7. *Distribución de profesores por asignaturas*

curso	inglés	% inglés	francés	% francés
HI I	7	31,82%	6	27,27%
HI II	7	31,82%	5	22,73%
HI III	7	31,82%	8	36,36%
HI IV	8	36,36%	6	27,27%
TDO V	9	40,91%	3	13,64%
TDE VI	8	36,36%	6	27,27%
Comp VII	6	27,27%	6	27,27%
Lit VIII	1	4,55%	3	13,64%
Lit IX	1	4,55%	4	18,18%
Total profesores	13	100%	9	100%

En la Tabla 7 se muestra la distribución de los 22 profesores (13 de inglés y 9 de francés) según las asignaturas en que han impartido su cátedra. Según los datos de la encuesta, la rotación de los profesores por las asignaturas de inglés y francés varía mostrando el más alto porcentaje de profesores en las asignaturas de inglés: *Habilidades Integradas* I, II, III, -31,82%-, *Habilidades Integradas* IV -36,36%- y *Tipologías Discursivas Escritas* -36,36%-, *Tipologías Discursivas Orales* V -40,91%-, *Tipologías Discursivas Escritas* VI -36,36%- y en *Composición* VII -27,27%-. En las asignaturas de francés, la mayor rotación se manifiesta en *Habilidades Integradas* III -36,36%-, después en las *Habilidades Integradas* I, II y IV con un 27,27%, 22,73% y 27,27% respectivamente. La rotación de profesores de francés es menor en *Tipologías Discursivas Orales* V con un 13,64% y aumenta en *Tipologías Discursivas Escritas* VI y *Composición* VII con un 27,27% cada una. En cuanto a las asignaturas de Literatura, la mayor rotación de docentes se presenta en *Literatura* VIII y IX en francés con un 13,64% y 18,18% respectivamente y la menor rotación en *Literatura* VIII y IX en inglés con un 4,55%, que corresponde a un profesor de inglés de los 13 que contestaron la encuesta.

La información obtenida permite remarcar que a pesar de la alta cualificación del profesorado, la rotación en las asignaturas de inglés y francés no es equitativa, es decir, no todos los profesores encuestados (22) imparten todas las asignaturas del componente de inglés y francés (9 asignaturas). No obstante, existe una tendencia de mayor rotación de profesores en las siete

asignaturas de este componente. Por otro lado, se observa la tendencia de menor rotación de profesores en las asignaturas de Literatura VIII y IX en inglés y francés, lo que se explica por el contenido especializado de las mismas que implica la formación específica de profesores que dictan este tipo de asignatura.

La Tabla 8 proporciona la información de la distribución de la edad de los profesores encuestados ubicados en 6 grupos de edad.

Tabla 8. *Rango de edad de profesores*

edad	profesores
Menos de 29	9,09%
30 - 35	9,09%
36 - 41	13,64%
42 - 48	9,09%
49 - 55	36,36%
56 o más	22,73%

La distribución de edad muestra su variación desde muy joven, menor de 29 años, hasta la edad más cercana a la de la jubilación, mayores de 56 años. Los grupos más representativos son los grupos de edad mayor de 48 años y 56 años o más: 36,36% y 22,73% respectivamente, con un total de 59,09%. Los profesores menores de 48 años están ubicados en 3 grupos y representan un total de 40,91%. Los datos presentados muestran que existe una tendencia de relevo generacional de los 22 profesores (100%), un 40,91% están en el rango de menos de 29 y 48 años. Por otro lado, la edad de 59,09% de profesores, mayores de 48 años, está en relación directa con la experiencia y el nivel de formación docente.

La Figura 1 muestra que la mayoría de los profesores (más de 80%) tienen el título de Magíster y 9,09% tienen el título de Doctor. Su experiencia docente, como aparece en la Figura 2, en su mayoría está entre 16 y más de 21 años, lo que corresponde a un total de 73%. La información de la población de los profesores encuestados los caracteriza como altamente cualificados según la formación profesional y su experiencia en la docencia.

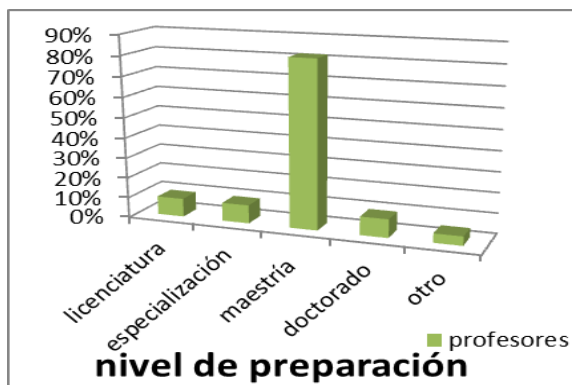


Figura 1. Nivel de formación profesional

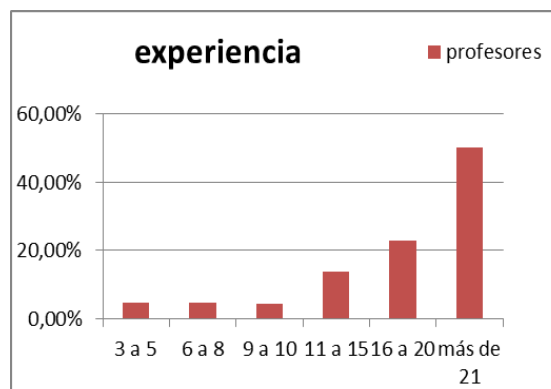


Figura 2. Años de experiencia docente

6.2. Concepciones de la evaluación

En este apartado se describe y se interpreta la información obtenida de la sección 2 de la encuesta de las respuestas a seis preguntas sobre las concepciones en las que basan sus prácticas evaluativas los profesores de inglés y francés:

1. ¿Cuál es su nivel de aceptación frente a las posibles definiciones de evaluación del aprendizaje?
2. ¿Cuáles son las características de cada tipo de evaluación del aprendizaje?
3. ¿Qué tipo de la evaluación cree usted es de uso más apropiado, según las asignaturas en que ha impartido y/o imparte su cátedra? (marque la casilla correspondiente al tipo de evaluación, más de una opción es posible).
4. ¿Qué tipo de la evaluación cree usted es de uso más apropiado, según las asignaturas en que ha impartido y/o imparte su cátedra?
5. ¿A qué principio de evaluación (validez, confiabilidad y practicidad) corresponden las siguientes características?
6. ¿Con qué marco de referencia evalúa usted en las asignaturas en que ha impartido y/o imparte su cátedra?

6.2.1. La definición del concepto de evaluación del aprendizaje

Los resultados de la primera pregunta de esta sección están representados en la Figura 3.

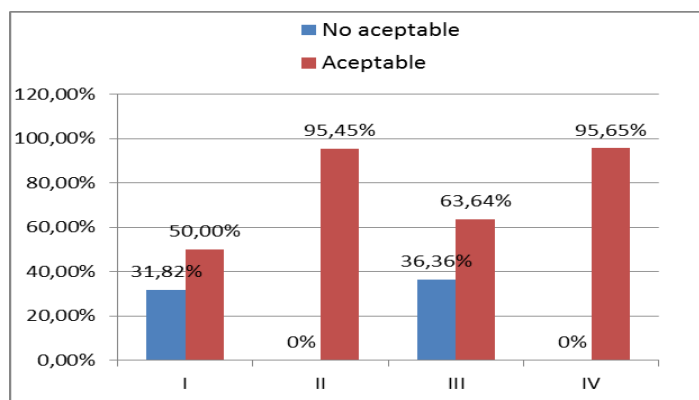


Figura 3. Distribución de las respuestas para la definición del concepto de evaluación del aprendizaje

A los encuestados se les propuso identificar la definición más apropiada para el concepto de *evaluación del aprendizaje* dándoles 4 opciones:

- 1) *Es el proceso por el que se proporciona la información a quienes han de tomar las decisiones, respecto a la eficacia y éxito de un curso, al finalizar el mismo.* (Definición de *evaluación sumativa* según el Diccionario de lingüística aplicada y Enseñanza de lenguas (Richards, p.159)).
- 2) *Es recogida sistemática, permanente, continua y formativa de la información sobre lo que los estudiantes saben y pueden hacer respecto de la lengua para emitir los juicios de valor sobre sus logros.* (la síntesis de la definición de la evaluación del aprendizaje, ver apartado 4.1.).
- 3) *Es un proceso de recolección de evidencia para hacer juicios de valor sobre programas, materiales y procedimientos.* (Definición de *evaluación de un Programa* según Méndez & Palomo, 2002)
- 4) *Es un procedimiento para medir las habilidades, el conocimiento, o la actuación de estudiantes.* (Definición de *una prueba o test* según el Diccionario de lingüística aplicada y Enseñanza de lenguas (Richards, p.347))

De acuerdo con la información en la Figura 3, las definiciones para el concepto de evaluación del aprendizaje más preferidas por los profesores fueron la segunda (la definición explícita del concepto en cuestión) y la cuarta (la definición de una prueba o test, el procedimiento que forma parte de la evaluación del aprendizaje) con 95,45%, casi 100% de los encuestados. Cabe mencionar que no hubo ningún profesor que se haya opuesto, solo uno que no respondió.

No obstante, entre 50 y 63,64 % de profesores marcaron también como *acceptable* para evaluación del aprendizaje las definiciones de evaluación del curso y de un programa. Este hecho muestra que para algunos profesores aún existe la confusión, al precisar el concepto de *evaluación del aprendizaje* y distinguirlo de otros tipos más generales de evaluación como lo son *evaluación de un curso* o de un *Programa*.

6.2.2. Tipos de evaluación del aprendizaje y sus características

La Figura 4 ilustra la opinión de profesores sobre la relación entre los diferentes tipos de evaluación del aprendizaje y sus características particulares.

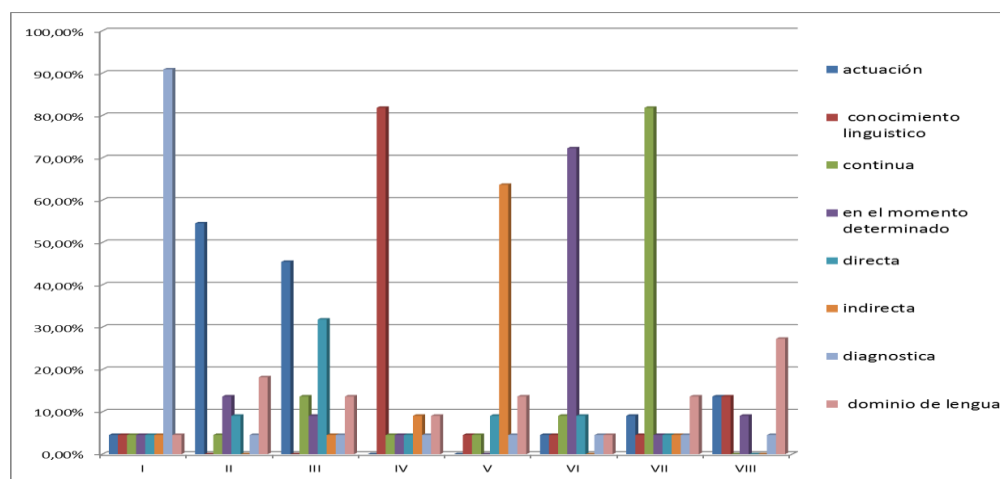


Figura 4. Tipos de evaluación del aprendizaje y sus características

La característica N1, *Determina conocimientos previos, problemas, limitaciones y necesidades de los estudiantes*, fue relacionada con la evaluación diagnóstica por 90,91% de los encuestados.

La segunda N2, *Evalúa el saber o capacidad de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido*, compartió los votos entre la evaluación de la actuación -54,54%- y del dominio de la lengua -18,18%- debido a que esta característica puede pertenecer a ambos tipos, ya que *aplicar el saber o capacidad de aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido* trata de la actuación y del dominio de la lengua a la vez.

La tercera N3 caracteriza una evaluación que *se basa en la observación de las actuaciones de estudiantes (diario, entrevista, debate)*, 45,45% profesores la relacionaron con la evaluación de la actuación siendo convencidos por el término “actuación de estudiantes” y 31,82% con la evaluación directa que se realiza por medio de instrumentos, tales como entrevista, debate, juego de roles, etc.

La característica N4 que inicialmente fue planteada para la evaluación indirecta (aceptada como tal por 9,09%) y que habla de *la prueba en papel y de evaluar las destrezas lingüísticas*, fue asociada con la evaluación del conocimiento lingüístico por 81,82% de los profesores debido a la presencia del término *la destreza lingüística*.

La característica N5 *evaluar las competencias lingüísticas del estudiante a través de las pruebas indirectas* fue relacionada con los mismos tipos de evaluación del aprendizaje, la del conocimiento lingüístico con el porcentaje de 4,55% e la evaluación indirecta con el porcentaje de 63,64%. Se repite el mismo fenómeno que se presentó en el caso anterior que consiste en incluir las características de diferentes tipos de evaluación del aprendizaje bajo una sola definición. El hecho de que un procedimiento evaluativo puede referirse a diferentes tipos de evaluación es natural porque depende de la perspectiva bajo la cual se mira. Así, una prueba en papel compuesta por preguntas de selección múltiple, falso-verdadera, apareamiento, etc. que tienen la respuesta correcta establecida de antemano, es un ejemplo de una evaluación indirecta, si se interpreta desde la perspectiva de procedimiento, es decir, *cómo* se evalúa. La misma prueba puede considerarse como una evaluación del conocimiento lingüístico, si se interpreta desde la perspectiva de *qué* se evalúa. Este hecho hace posible interpretar una característica determinada para ambos tipos de evaluación.

Las siguientes dos características, la N6 y N7, que describen la evaluación en el momento determinado y la evaluación continua, no tuvieron problemas de ambigüedad en la definición de los conceptos ya que en ella llevan el nombre del tipo de evaluación que describen, y obtuvieron el 72,27% y el 81,82% de votos respectivamente.

La última característica N8 trata de *la utilización efectiva de los conocimientos y estrategias comunicativas y pragmáticas, haciéndose a través de las pruebas directas*. El 13,64% encuestados la relacionaron con la evaluación de actuación (perspectiva de *qué* se evalúa) y el 40,91%, con la evaluación directa (perspectiva de *cómo* se evalúa). El 27,27% de profesores que la relacionaron con la prueba del dominio de lengua no han tenido en cuenta que esta prueba incluye no solo procedimientos evaluativos directos sino que también procedimientos evaluativos indirectos.

En conclusión, las características de diferentes tipos de evaluación del aprendizaje pueden ser más o menos precisas. La mayor imprecisión se da cuando una característica es aceptable para diferentes tipos de evaluación establecidos en la bibliografía consultada, dependiendo de la perspectiva bajo la cual se interpreta esta característica. Por lo tanto, es preciso que cada tipo de evaluación del aprendizaje tenga una definición que recoja todas las características del concepto definido que lo hace distintivo de los demás.

6.2.3. Preferencias de uso de los tipos de evaluación del aprendizaje en clase de lengua extranjera

Teniendo en cuenta las características y propósitos de diferentes tipos de evaluación del aprendizaje rescatados con la pregunta anterior, la Figura 5 muestra los resultados que arrojó la pregunta 2.3, creada para averiguar las preferencias de los encuestados con respecto a la aplicación de cada uno de estos tipos de evaluaciones en sus prácticas evaluativas en el aula de clase.

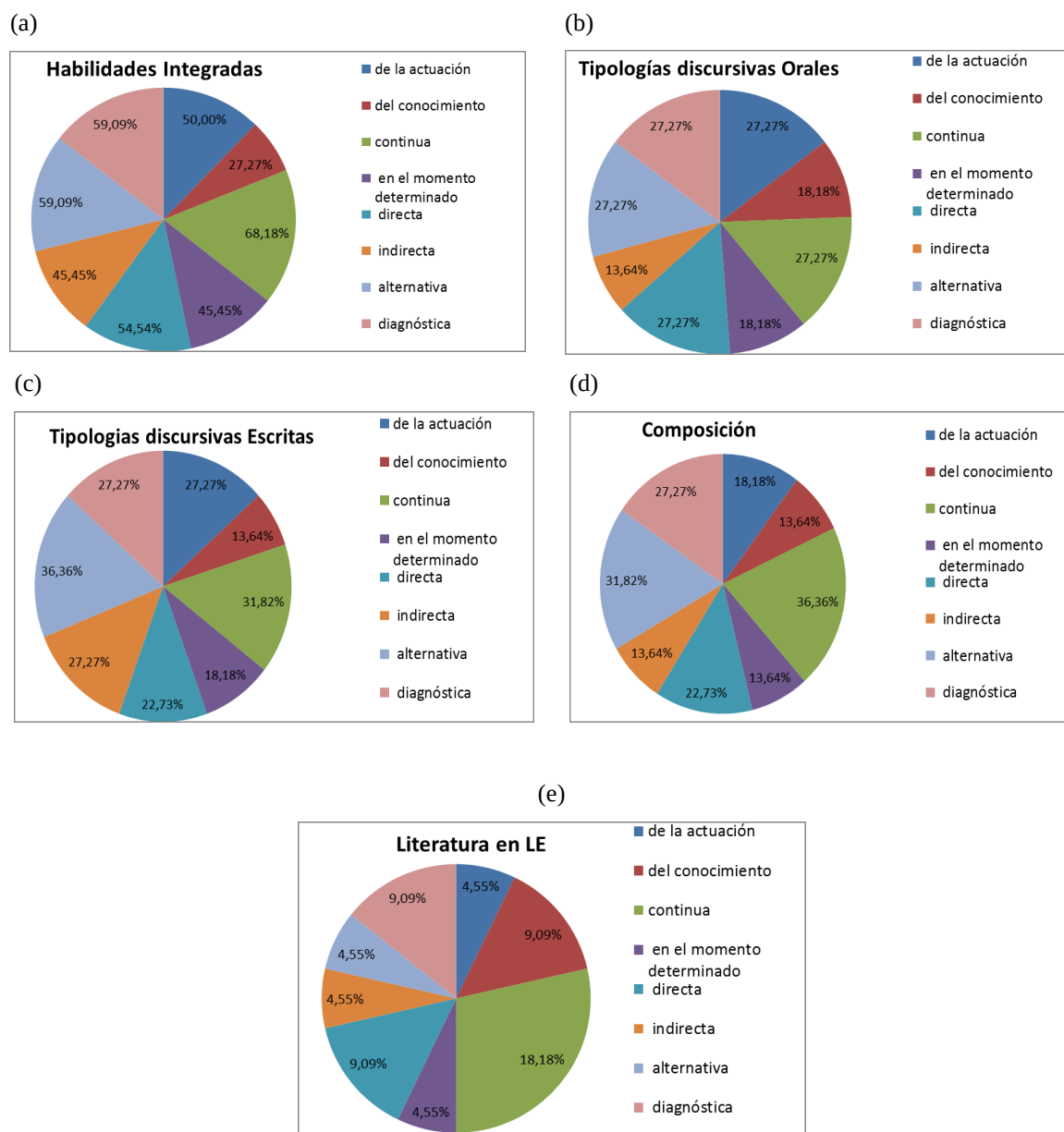


Figura 5. Preferencias de uso de diferentes tipos de evaluación del aprendizaje según las asignaturas

Las gráficas en la Figura 5 muestran la distribución de preferencias por los tipos de evaluación en las asignaturas del componente de lenguas extranjeras en que han dictado sus cátedras los profesores. Según la Figura 5(a), de todos los profesores que han tenido sus prácticas evaluativas en las asignaturas de Habilidades integradas, el 68,18% prefieren el uso de la evaluación continua en sus clases frente a un 45,45% que usan la evaluación en el momento determinado. Desde el punto de vista de procedimiento (cómo se evalúa), el 54,54% utilizan la

evaluación directa y el 45,45% la evaluación indirecta. Desde el punto de vista de qué se evalúa, el 50% prefieren la evaluación de actuación en lengua extranjera frente a un 27,27% del uso de la evaluación del conocimiento de la lengua. Desde el punto de vista de propósito de evaluación, el 59,09% utilizan la evaluación diagnóstica. El mismo porcentaje de profesores hace uso de la evaluación alternativa que incluye instrumentos como diario o portafolio.

Según la Figura 5(b), en las Tipologías discursivas orales V, los profesores prefieren también la evaluación continua frente a la evaluación en un momento determinado, un 27,27% y un 18,18%, respectivamente. Desde el punto de vista de procedimiento (cómo se evalúa), el 27,2% utilizan la evaluación directa y el 13,64% la evaluación indirecta. Desde el punto de vista de qué se evalúa, el 27,27% prefieren la evaluación de actuación en lengua extranjera frente a un 18,18% del uso de la evaluación del conocimiento de la lengua. Desde el punto de vista de propósito de evaluación, el 27,27% utilizan la evaluación diagnóstica. El mismo porcentaje de profesores hace uso de la evaluación alternativa que incluye instrumentos como diario o portafolio.

Por el otro lado, según la Figura 5(c), en Tipologías discursivas escritas VI, la mayor preferencia de 36,36% fue otorgada a la evaluación alternativa debido al uso amplio de los portafolios de los trabajos y proyectos escritos que se manejan en esta asignatura. El 31,82% prefieren el uso de la evaluación continua en sus clases frente a un 18,18% que usan la evaluación en el momento determinado. Desde el punto de vista de procedimiento (cómo se evalúa), el 22,73% utilizan la evaluación directa y el 27,27% la evaluación indirecta. Desde el punto de vista de qué se evalúa, el 27,27% prefieren la evaluación de actuación en lengua extranjera frente a un 13,64% del uso de la evaluación del conocimiento de la lengua. Desde el punto de vista de propósito de evaluación, el 27,27% utilizan la evaluación diagnóstica.

Según la Figura 5(d), en la asignatura de Composición escrita VII, los profesores prefieren de nuevo la evaluación continua frente a la evaluación en un momento determinado, un 36,36% y un 13,64%, respectivamente. Una gran preferencia de la evaluación alternativa se marcó con un 31,82%, ya que en esta asignatura se usan también los portafolios y proyectos escritos como instrumentos de evaluación. Desde el punto de vista de procedimiento (cómo se evalúa), el 22,73% utilizan la evaluación directa y el 13,64% la evaluación indirecta. Desde el punto de

vista de qué se evalúa, el 18,18% prefieren la evaluación de actuación en lengua extranjera frente a un 13,64% del uso de la evaluación del conocimiento de la lengua. A pesar de que la asignatura de Composición escrita corresponde a un nivel más avanzado de lengua extranjera, se imparte en el semestre VII y tiene como requisito la aprobación del nivel anterior (Tipologías discursivas escritas VI), el 27,27% de los profesores sigue aplicando la evaluación diagnóstica, debido a que aún en este nivel se presentan casos de heterogeneidad en el dominio de lengua extranjera por diferentes razones.

Finalmente, según la Figura 5(e), en las asignaturas de Literatura que corresponden a los semestres VIII y IX, el 18,18% prefieren el uso de la evaluación continua en sus clases frente a un 4,55% que usan la evaluación en el momento determinado. Desde el punto de vista de procedimiento (cómo se evalúa), el 9,09% utilizan la evaluación directa y el 4,55% la evaluación indirecta. Desde el punto de vista de qué se evalúa, el 4,55% prefieren la evaluación de actuación en lengua extranjera frente a un 9,09% del uso de la evaluación del conocimiento de la lengua. Desde el punto de vista de propósito de evaluación, el 9,09% utilizan la evaluación diagnóstica. Pocos profesores, un 4,55%, hace uso de la evaluación alternativa que incluye instrumentos como diario o portafolio.

En conclusión, los profesores utilizan una variedad de tipos de evaluación del aprendizaje en las asignaturas del componente de lenguas extranjeras del plan de estudio de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Se observan las siguientes tendencias en todas las asignaturas:

- La preferencia del uso de la evaluación continua frente a la evaluación en un momento determinado.
- La preferencia del uso de la evaluación de actuación en lengua extranjera frente a la evaluación del conocimiento lingüístico.
- La preferencia del uso de la evaluación directa frente a la evaluación indirecta, a excepción de la asignatura Tipologías discursivas escritas VI en que se manifiesta la preferencia por la evaluación indirecta que incluye ejercicios de escogencia múltiple, falso-verdadero, apareamiento, etc., técnicas preferidas en la evaluación de comprensión lectora u oral.

- El uso de la evaluación alternativa que incluye portafolios y proyectos como técnicas de evaluación.
- El uso permanente de la evaluación diagnóstica que sirve principalmente para identificar el nivel del dominio de lengua previo de los estudiantes antes de efectuar cualquier procedimiento o hacer algún cambio en el curso.

6.2.4. Evaluación formativa vs. evaluación sumativa

Para conocer la opinión de los encuestados con respecto a la evaluación formativa y sumativa, se les propuso indicar, cuáles de las 10 características descritas en la Tabla 9 refleja mejor la naturaleza de cada una.

Tabla 9. *Características de la evaluación formativa y sumativa*

N1	Regula adecuadamente el ritmo de aprendizaje.
N2	Retroalimenta el aprendizaje con la información.
N3	Dirige el aprendizaje sobre las vías de procedimientos de mayor eficacia.
N4	Informa a cada estudiante acerca de su nivel particular del logro
N5	Determina las modalidades y naturalezas de los subsiguientes pasos
N6	Se realiza durante todo el proceso de aprendizaje.
N7	Describe el nivel del logro en relación con el total de objetivos propuestos asignando un porcentaje.
N8	Es acumulada hasta lograr un promedio de acierto.
N9	Se hace a partir de unos criterios generales.
N10	Se produce al final de una etapa del proceso de aprendizaje.

Como muestra la Figura 6, la mayoría de los encuestados asociaron las primeras seis características con la evaluación formativa, las dos siguientes y la décima con la evaluación sumativa. En lo que corresponde a la novena característica, las opiniones fueron compartidas.

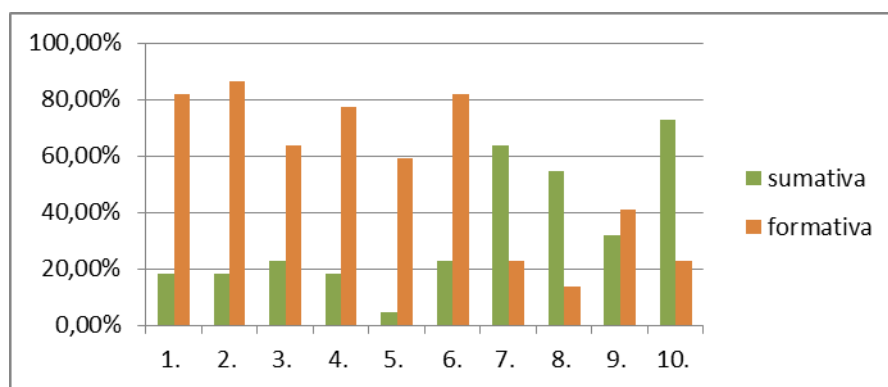


Figura 6. Evaluación formativa y sumativa. Concepciones de los profesores

Para facilitar el análisis de la información recolectada por esta pregunta, los porcentajes de las valoraciones de las características de cada una de las evaluaciones, adicionalmente a la gráfica anterior, se presentan en la Tabla 10.

Tabla 10. Valoración de las características de evaluación sumativa y formativa

Características/ niveles de consideración	Evaluación sumativa			Evaluación formativa		
	No considero	Parcialmente	Completa mente	No considero	Parcialmente	Completamente
1	9,09%	36,36%	18,18%	4,55%	4,55%	81,82%
2	13,64%	27,27%	18,18%	0%	9,09%	86,36%
3	13,64%	36,36%	22,72%	0%	18,18%	63,64%
4	9,09%	40,91%	18,18%	0%	18,18%	77,27%
5	13,64%	50,00%	4,55%	0%	22,72%	59,09%
6	18,18%	22,72%	22,72%	0%	9,09%	81,82%
7	9,09%	22,72%	63,64%	4,55%	27,27%	22,72%
8	9,09%	18,18%	54,54%	27,27%	18,18%	13,64%
9	13,64%	22,72%	31,82%	13,64%	9,09%	40,91%
10	4,55%	18,18%	72,73%	13,64%	27,27%	22,72%

Transformando todo lo anteriormente dicho en valores de porcentaje (Tabla 10), el 81,82% de los profesores indican que la característica N1, *Regula adecuadamente el ritmo de aprendizaje*, es más pertinente para la evaluación formativa que para la sumativa (18,18%). No obstante, un 36,36% la consideraron parcialmente pertinente para la evaluación sumativa. El 86,36% de los

profesores consideran que la evaluación formativa *retroalimenta completamente el aprendizaje con la información* (característica N2) frente a un 18,18% que opinan que también lo hace la evaluación sumativa y un 27,27% de profesores creen que la sumativa podría hacer parcialmente la misma función. Según estas opiniones, no solamente la retroalimentación de la evaluación formativa puede influir en el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, sino que de alguna manera los puntajes o notas suministrados por la evaluación sumativa también lo hacen.

De la misma manera, el 63,64% de los profesores opinan que la característica N3, *Dirige el aprendizaje sobre las vías de procedimientos de mayor eficacia*, describe mejor la evaluación formativa que la sumativa (22,72%). Sin embargo, un 36,36% de profesores consideran que esta podría describir parcialmente la evaluación sumativa. El 77,27% de los profesores consideran que la característica N4, *Informa a cada estudiante acerca de su nivel particular del logro*, describe mejor la evaluación formativa que la sumativa (18,18%) y un 40,91% de los encuestados la asocian parcialmente a la evaluación sumativa. El 59,09% de los profesores opinan que la característica N5, *Determina las modalidades y naturalezas de los subsiguientes pasos*, es más pertinente a la evaluación formativa que a la evaluación sumativa (4,55%). No obstante, la mitad de profesores (50%) creen que se la puede asignar parcialmente a la sumativa. Un mayor porcentaje (81,82%) de los profesores no dudan al opinar que la característica N6, *Se realiza durante todo el proceso de aprendizaje*, describe mejor la evaluación formativa que la sumativa (22,72%).

Las siguientes tres características N7, N8 y N10, *Describe el nivel del logro en relación con el total de objetivos propuestos asignando un puntaje; Es acumulada hasta lograr un promedio de acierto; Se produce al final de una etapa del proceso de aprendizaje*, fueron asociadas con la evaluación sumativa por el 63,64%, 54,54% y 72,73% de los profesores, respectivamente. En cuanto a la característica N9, *Se hace a partir de unos criterios generales*, las opiniones de los profesores se dividieron entre la evaluación formativa (40,91%) y sumativa (31,82%), mostrando un porcentaje similar con una margen de diferencia menor a 10%.

En resumen, según la opinión de los profesores, las características más adecuadas para describir la evaluación formativa son:

- Regula adecuadamente el ritmo de aprendizaje.
- Retroalimenta el aprendizaje con la información.
- Dirige el aprendizaje sobre las vías de procedimientos de mayor eficacia.
- Informa a cada estudiante acerca de su nivel particular del logro.
- Determina las modalidades y naturalezas de los subsiguientes pasos.
- Se realiza durante todo el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, las características más adecuadas para describir la evaluación sumativa son:

- Describe el nivel del logro en relación con el total de objetivos propuestos asignando un puntaje.
- Es acumulada hasta lograr un promedio de acierto.
- Se produce al final de una etapa del proceso de aprendizaje.

No obstante, tanto la evaluación formativa como la sumativa se hace a partir de unos criterios generales (característica N9) que se establecen de antemano, antes de iniciar un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, el hecho de obtener siempre un valor significativo en la columna “aceptar parcialmente” de la opción opuesta significa que no existe una frontera precisa entre los conceptos de evaluación formativa y sumativa, debido a que las dos se realizan en paralelo y la información que proporciona la evaluación formativa puede complementar la evaluación sumativa y viceversa. La distinción principal está en que los dos tipos de evaluación cumplen propósitos diferentes.

6.2.5. Principios de evaluación

La Tabla 11 presenta la distribución de las concepciones de los encuestados sobre los tres principios en los cuales se basa una evaluación.

Tabla 11. *Principios de evaluación y sus características correspondientes*

Características	Validez	Confiabilidad	Practicidad
C1. Asegura el tiempo suficiente y los límites definidos para el tipo de prueba y número de criterios seleccionados.	18,18%	4,55%	72,73%
C2. Designa la estabilidad en la obtención de resultados en una prueba.	36,36%	54,54%	4,55%
C3. Consiste en el grado de adecuación de una prueba a lo que se considera que mide.	63,64%	31,82%	4,55%
C4. Compara los resultados de la prueba, bien con otra, bien consigo mismo.	50,00%	45,45%	0%
C5. Está ligada al propósito para que la prueba era diseñada.	68,18%	18,18%	9,09%
C6. Los resultados permanecen semejantes en todas las ocasiones en que se administre esta prueba u otra similar.	27,27%	68,18%	4,55%
C7. Facilita el análisis y la interpretación de los resultados y la elaboración de conclusiones.	13,64%	22,73%	77,27%

Al analizar el porcentaje que asignaron los profesores a cada característica y cómo la asociaron con el principio que ella describe, se puede decir que:

La **practicidad** es un principio que asegura el tiempo suficiente y los límites definidos para el tipo de una prueba y número de criterios seleccionados (C1: 72,73%) y facilita el análisis y la interpretación de los resultados y la elaboración de conclusiones (C7: 77,27%), debido a que los resultados permanecen semejantes en todas las ocasiones en que se administre esta prueba u otra similar (C6: 4,55%). Si las características C1 y C7 se seleccionaron por la mayoría de los profesores como adecuadas para el concepto de practicidad, la característica C6, que corresponde al concepto de practicidad, se asoció por la mayoría de los profesores con el concepto de confiabilidad (68,18%).

La **confiabilidad** se asocia con la estabilidad en la obtención de resultados en una prueba (C2: 54,54%) y la comparación de los resultados de la prueba, bien con otra, bien consigo mismo (C4: 45,45%). Esta comparación se da, si los resultados permanecen semejantes en todas las ocasiones en que se administre esta prueba u otra similar (C6: 68,18%).

La **validez** consiste en el grado de adecuación de una prueba a lo que se considera que mide (C3: 63,64%) y está ligada al propósito para que la prueba era diseñada (C5: 68,18%). El 50% de los profesores escogen la característica C6, *Compara los resultados de la prueba, bien con otra, bien consigo mismo*, como pertinente al principio de la validez, el hecho que confirma que una misma característica puede ser compartida por dos conceptos.

En conclusión, los tres principios de evaluación – validez, confiabilidad y practicidad– representan conceptos con límites difusos, algunas de sus características pueden ser compartidas, aunque existan otras características que permiten distinguirlos en la práctica evaluativa. Por lo tanto, para crear un sistema de evaluación en un Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras es preciso definir claramente los principios de evaluación del aprendizaje relacionados con la aplicación de las pruebas, ante todo.

6.2.6. Marco de referencia de evaluación

La Figura 7 refleja la distribución de las preferencias de los profesores con respecto al uso de los diferentes marcos de referencia en las asignaturas donde ellos han tenido sus prácticas evaluativas.

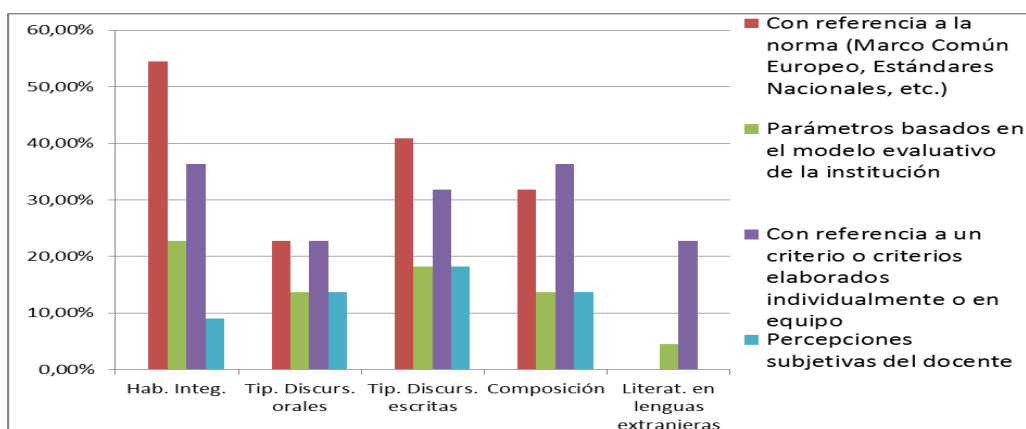


Figura 7. Marco de referencia con que los profesores evalúan en sus asignaturas

Como se puede observar en la Figura 7, en la evaluación del aprendizaje en las asignaturas del componente de lenguas extranjeras, a excepción de las asignaturas de Literatura, el primer puesto ocupa la evaluación con referencia a la norma (MCER, etc.). En promedio, entre 22,73% y 54,54% de los profesores señalan la evaluación con referencia a la norma como el marco de referencia que usan en sus asignaturas. El segundo puesto ocupa la evaluación con referencia a un criterio o criterios elaborados individualmente o en grupo (entre 22,73% y 36,36%), el tercer puesto pertenece a la evaluación con parámetros basados en el modelo evaluativo de la institución (entre 4,55% y 22,73%) y, finalmente, la evaluación basada en las percepciones subjetivas del docente ocupó el cuarto puesto (entre 9,09% y 18,18%), de nuevo exceptuando las asignaturas de Literatura en que no se señaló este tipo de evaluación.

En conclusión, los profesores combinan diferentes marcos de referencia en su evaluación, dando la preferencia al marco con referencia a la norma, en este caso, al MCER que fue aprobado como marco oficial en el país para aprendizaje y evaluación de las lenguas y al marco de evaluación con referencia a criterios elaborados individualmente o en grupo, lo que evidencia que los profesores tratan de trabajar en equipo y seguir uno de los principios de evaluación -elaborar los criterios de evaluación antes de comenzar un curso-. No obstante, los profesores, aunque en menor medida, señalan también el marco de evaluación con parámetros basados en el modelo evaluativo de la institución porque, al reportar los resultados de evaluación del aprendizaje, deben seguir la normatividad institucional. Además, mínimamente acuden a la evaluación basada en las percepciones subjetivas del docente, un hecho que no se puede ignorar.

En las asignaturas de Literatura los profesores prefieren la evaluación con referencia a criterios elaborados individualmente o en grupo y, en menor medida, hacen uso de la evaluación basada en el modelo evaluativo de la institución. La evaluación con referencia a la norma y basada en percepciones subjetivas del docente, según la encuesta, no se usa en este tipo de asignaturas.

6.3. Métodos y técnicas de evaluación

En este apartado se describe y se interpreta la información obtenida de la sección 3 del cuestionario que contiene las respuestas a cuatro preguntas sobre los métodos, técnicas e

instrumentos de evaluación que usan en sus prácticas evaluativas los profesores de inglés y francés:

1. ¿Cuáles fases de diseño de una evaluación utiliza usted en sus prácticas evaluativas, cuáles no y por qué?
2. ¿Qué estrategias y técnicas son más apropiadas para evaluar el conocimiento lingüístico, pragmático y sociolingüístico y el desempeño en la comprensión y producción oral y escrita durante el aprendizaje de una lengua extranjera?
3. De acuerdo con su percepción de efectividad y de uso apropiado, ¿Con qué frecuencia aplica usted en el aula de clase los siguientes instrumentos de evaluación?
4. ¿Con qué frecuencia suceden en clase las actividades de evaluación presentadas a continuación ?

6.3.1. Fases del diseño de una evaluación

La evaluación como proceso secuencial tiene una serie de fases y los elementos que intervienen en cada una de ellas están muy interrelacionados. En la Tabla 12 están presentados las respuestas de los profesores sobre el uso de todas las fases del diseño de una evaluación del aprendizaje.

Tabla 12. *Uso de las fases del diseño de una evaluación*

Fase	SI	NO	¿Por qué?
Planificación	95,45%	0%	
Aplicación	95,45%	0%	
Valoración	86,36%	9,09%	por olvidar
Calificación	90,91%	4,55%	no pone los números
Comunicación de los resultados	95,45%	0%	
Metaevaluación	72,73%	13,64%	1. hago evaluar por otro colega, 2. es necesario solo cuando los resultados difieren entre sí

La gran mayoría de los encuestados (entre 72,73% y 95,45%) confirmaron la importancia de diseñar y cumplir todas las fases de evaluación a lo largo del proceso de aprendizaje. Pocos profesores (9,09%) señalaron que en ocasiones, por olvidar, no cumplen la tercera fase que es la valoración. El 4,55% no utiliza la fase de calificación porque “no pone números” como notas sino que utiliza otro sistema de calificación, y el 13,64% de los encuestados a veces reemplazan la última fase de metaevaluación por la evaluación del colega, la consideran necesaria “cuando los resultados de la evaluación difieren entre sí”.

6.3.2. Las estrategias y técnicas en la evaluación del aprendizaje en lenguas extranjeras

Las estrategias y técnicas que se usan para aprender lenguas extranjeras, en particular, pueden ser utilizadas también para la evaluación de este aprendizaje. Para evaluar diferentes tipos de conocimiento -lingüístico, pragmático y sociolingüístico- y diferentes habilidades comunicativas, que comúnmente se reconocen en el aprendizaje de lenguas extranjeras, los profesores prefieren unas estrategias y técnicas sobre las otras (Tabla 13).

Tabla 13. *Estrategias y técnicas en la evaluación de diferentes conocimientos y habilidades*

Estrategias y técnicas	Conocimiento lingüístico	Conocimiento pragmático	Conocimiento socio-lingüístico	Comprensión oral y escrita	Producción oral y escrita
Llenar espacios en blanco	68,18%	9,09%	9,09%	45,45%	18,18%
Poner en orden palabras y oraciones	77,27%	13,64%	0%	22,73%	13,64%
Apareamiento	54,54%	22,73%	13,64%	31,82%	9,09%
Repetir palabras, frases, oraciones	50,00%	9,09%	4,55%	9,09%	27,27%
Pregunta abierta	50,00%	45,45%	45,45%	95,45%	27,27%
Pregunta de selección múltiple	68,18%	27,27%	40,91%	81,82%	18,18%
Transferencia de información de tablas, mapas y	18,18%	50,00%	27,27%	50,00%	22,73%
Completar oraciones, párrafos, textos	54,54%	13,64%	9,09%	45,45%	50,00%

Dictado	36,36%	4,55%	0%	36,36%	18,18%
Traducción	50,00%	36,36%	36,36%	31,82%	45,45%
Parafraseo	45,45%	59,09%	27,27%	45,45%	54,54%
Resumir el texto	36,36%	31,82%	4,55%	77,27%	59,09%
Copiar palabras, textos	18,18%	0%	4,55%	4,55%	9,09%
Deletrear	59,09%	4,55%	0%	4,55%	18,18%
Completar formularios	22,73%	59,09%	45,45%	50,00%	36,36%
Leer en voz alta	54,54%	13,64%	4,55%	22,73%	45,45%
Identificación de falso-verdadero	45,45%	31,82%	18,18%	72,73%	9,09%
Reconocer pares mínimos	68,18%	13,64%	9,09%	22,73%	13,64%
Responder un cuestionario	40,91%	54,54%	40,91%	77,27%	50,00%
Transformación gramatical	86,36%	4,55%	4,55%	22,73%	18,18%
Construir oraciones, textos	68,18%	36,36%	36,36%	31,82%	63,64%
Entrevistas	45,45%	63,64%	68,18%	50,00%	72,73%
Juego de roles	36,36%	54,54%	63,64%	31,82%	54,54%

La tabla anterior muestra las preferencias de los profesores en el uso de las estrategias y técnicas en la evaluación del conocimiento lingüístico, pragmático y sociolingüístico y del desempeño en la comprensión y producción oral y escrita. Con base en esta tabla se establecen las listas de estrategias y técnicas de evaluación en el orden de preferencia. Así, para evaluar el *conocimiento lingüístico*, las estrategias y técnicas de evaluación preferidas por los profesores son:

- 1) Transformación gramatical (86,36%)
- 2) Poner en orden palabras y oraciones (77,27%)
- 3) Reconocer pares mínimos (68,18%)
- 4) Construir oraciones, textos (68,18%)
- 5) Pregunta de selección múltiple (68,18%)
- 6) Llenar espacios en blanco (68,18%)
- 7) Deletrear (59,09%)

- 8) Apareamiento (54,54%)
- 9) Completar oraciones, párrafos, textos (54,54%)
- 10) Leer en voz alta (54,54%)
- 11) Repetir palabras, frases, oraciones (50,00%)
- 12) Pregunta abierta (50,00%)
- 13) Traducción (50,00%)
- 14) Parafraseo (45,45%)
- 15) Identificación de falso-verdadero (45,45%)
- 16) Entrevistas (45,45%)
- 17) Responder un cuestionario (40,91%)
- 18) Dictado (36,36%)
- 19) Resumir el texto (36,36%)
- 20) Juego de roles (36,36%)
- 21) Completar formularios (22,73%)
- 22) Transferencia de información de tablas, mapas y cuadros (18,18%)
- 23) Copiar palabras, textos (18,18%)

Para evaluar el *conocimiento pragmático*, las estrategias y técnicas de evaluación preferidas por los profesores son:

- 1) Entrevistas (63,64%)
- 2) Parafraseo (59,09%)
- 3) Completar formularios (59,09%)
- 4) Responder un cuestionario (54,54%)
- 5) Juego de roles (54,54%)
- 6) Transferencia de información de tablas, mapas y cuadros (50,00%)
- 7) Pregunta abierta (45,45%)
- 8) Traducción (36,36%)
- 9) Construir oraciones, textos (36,36%)
- 10) Resumir el texto (31,82%)
- 11) Identificación de falso-verdadero (31,82%)
- 12) Pregunta de selección múltiple (27,27%)

- 13) Apareamiento (22,73%)
- 14) Poner en orden palabras y oraciones (13,64%)
- 15) Completar oraciones, párrafos, textos (13,64%)
- 16) Leer en voz alta (13,64%)
- 17) Reconocer pares mínimos (13,64%)
- 18) Llenar espacios en blanco (9,09%)
- 19) Repetir palabras, frases, oraciones (9,09%)
- 20) Dictado (4,55%)
- 21) Deletrear (4,55%)
- 22) Transformación gramatical (4,55%)
- 23) Copiar palabras, textos (0%)

Para evaluar el *conocimiento socio-lingüístico*, las estrategias y técnicas de evaluación preferidas por los profesores son:

- 1) Entrevistas (68,18%)
- 2) Juego de roles (63,64%)
- 3) Pregunta abierta (45,45%)
- 4) Completar formularios (45,45%)
- 5) Pregunta de selección múltiple (40,91%)
- 6) Responder un cuestionario (40,91%)
- 7) Traducción (36,36%)
- 8) Construir oraciones, textos (36,36%)
- 9) Transferencia de información de tablas, mapas y cuadros (27,27%)
- 10) Parafraseo (27,27%)
- 11) Identificación de falso-verdadero (18,18%)
- 12) Apareamiento (13,64%)
- 13) Llenar espacios en blanco (13,09%)
- 14) Completar oraciones, párrafos, textos (9,09%)
- 15) Reconocer pares mínimos (9,09%)
- 16) Repetir palabras, frases, oraciones (4,55%)
- 17) Resumir el texto (4,55%)

- 18) Copiar palabras, textos (4,55%)
- 19) Leer en voz alta (4,55%)
- 20) Transformación gramatical (4,55%)
- 21) Deletrear (0%)
- 22) Deletrear (0%)
- 23) Poner en orden palabras y oraciones (0%)

Para evaluar la *comprensión oral y escrita* en lengua extranjera, las estrategias y técnicas de evaluación preferidas por los profesores son:

- 1) Pregunta abierta (95,45%)
- 2) Pregunta de selección múltiple (81,82%)
- 3) Resumir el texto (77,27%)
- 4) Responder un cuestionario (77,27%)
- 5) Identificación de falso-verdadero (72,73%)
- 6) Transferencia de información de tablas, mapas y cuadros (50,00%)
- 7) Completar formularios (50,00%)
- 8) Entrevistas (50,00%)
- 9) Llenar espacios en blanco (45,45%)
- 10) Completar oraciones, párrafos, textos (45,45%)
- 11) Parafraseo (45,45%)
- 12) Dictado (36,36%)
- 13) Apareamiento (31,82%)
- 14) Traducción (31,82%)
- 15) Construir oraciones, textos (31,82%)
- 16) Juego de roles (31,82%)
- 17) Poner en orden palabras y oraciones (22,73%)
- 18) Leer en voz alta (22,73%)
- 19) Reconocer pares mínimos (22,73%)
- 20) Transformación gramatical (22,73%)
- 21) Repetir palabras, frases, oraciones (9,09%)
- 22) Copiar palabras, textos (4,55%)

23) Deletrear (4,55%)

Para evaluar la *producción oral y escrita* en lengua extranjera, las estrategias y técnicas de evaluación preferidas por los profesores son:

- 1) Entrevistas (72,73%)
- 2) Construir oraciones, textos (63,64%)
- 3) Resumir el texto (59,09%)
- 4) Parafraseo (54,54%)
- 5) Juego de roles (54,54%)
- 6) Completar oraciones, párrafos, textos (50,00%)
- 7) Responder un cuestionario (50,00%)
- 8) Traducción (45,45%)
- 9) Leer en voz alta (45,45%)
- 10) Completar formularios (36,36%)
- 11) Repetir palabras, frases, oraciones (27,27%)
- 12) Pregunta abierta (27,27%)
- 13) Transferencia de información de tablas, mapas y cuadros (22,73%)
- 14) Llenar espacios en blanco (18,18%)
- 15) Pregunta de selección múltiple (18,18%)
- 16) Dictado (18,18%)
- 17) Poner en orden palabras y oraciones (13,64%)
- 18) Transformación gramatical (18,18%)
- 19) Deletrear (18,18%)
- 20) Reconocer pares mínimos (13,64%)
- 21) Apareamiento (9,09%)
- 22) Copiar palabras, textos (9,09%)
- 23) Identificación de falso-verdadero (9,09%)

En conclusión, los profesores usan una variedad de estrategias y técnicas para evaluar el aprendizaje de lengua extranjera que, dependiendo del propósito de evaluación (qué se evalúa -el conocimiento particular o el desempeño en la comprensión o producción de lengua-), pueden ser

más o menos adecuadas al propósito de evaluación, por lo tanto, utilizadas con mayor o menor frecuencia en el aula.

6.3.3. Instrumentos de evaluación del aprendizaje

Ahora bien, la aplicación de las estrategias y técnicas de evaluación en el aula se hace por medio de varios instrumentos. A continuación se presentan las respuestas a la pregunta sobre la frecuencia del uso de los instrumentos de evaluación en el aula de clase desde su efectividad y su uso apropiado. De aquí en adelante, con el propósito de facilitar la comprensión de la información recolectada, se presenta el porcentaje sumativo de los valores del uso frecuente y ocasional de instrumentos. Así, la frecuencia de uso de varios instrumentos de evaluación en las asignaturas de Habilidades Integradas se muestra en la Figura 8.

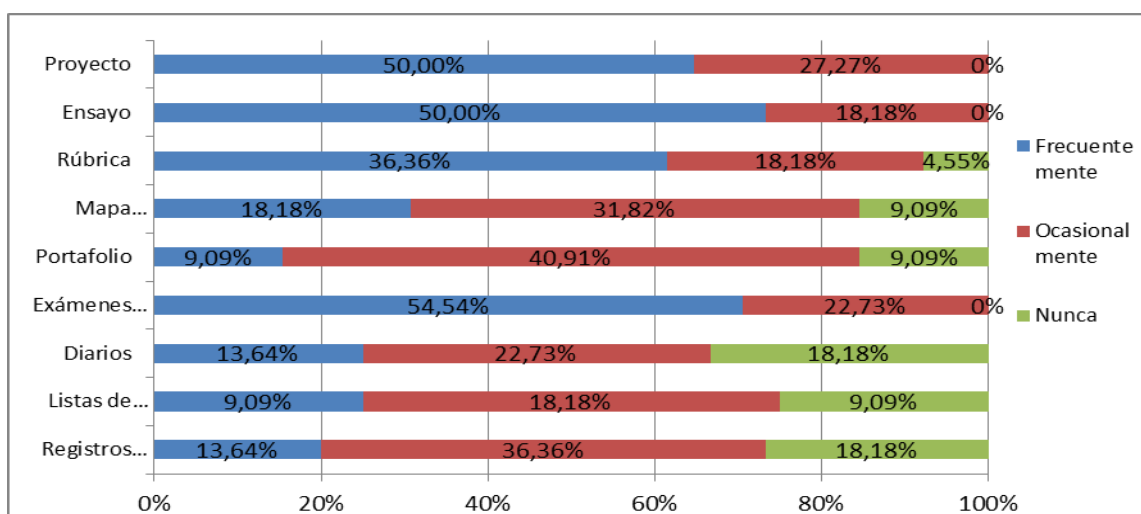


Figura 8. Uso de instrumentos de evaluación en las asignaturas de Habilidades Integradas

Esta pregunta contestaron 16 profesores de los 22 encuestados. El 77,27% de los profesores que imparten su cátedra en las asignaturas de Habilidades Integradas usan los exámenes, quizzes y proyectos, mientras que el 68,18% usan los ensayos. El 54,54% de los encuestados usan las rúbricas y el 4,55% no las usan. Cabe mencionar que el valor del 4,55% a lo largo de la descripción de los resultados y según la encuesta corresponde a un solo profesor. El 50% usan los portafolios, mapas conceptuales y registros anecdóticos, mientras que el 9,09% no usan ni mapas ni portafolios y el 18,18% no usan los registros anecdóticos. El 36,37% de los profesores

aplican los diarios, mientras que el 18,18% no lo hacen; y el 27,27% aplican las listas de control en sus prácticas evaluativas y el 9,09% no las utilizan.

A continuación, en la Figura 9, se presenta la frecuencia del uso de instrumentos de evaluación en las asignaturas de Tipologías Discursivas Orales en inglés y francés.

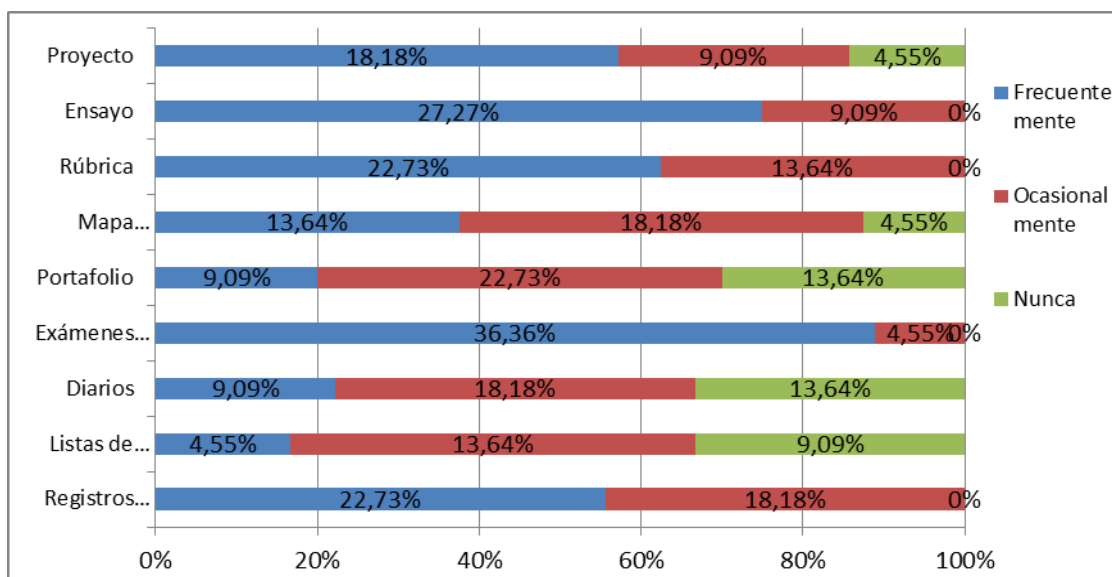


Figura 9. Uso de instrumentos de evaluación en la asignatura Tipologías Discursivas Orales

Esta pregunta contestaron 12 profesores de los 22 encuestados. El 40,91% de los profesores aplican los registros anecdóticos, exámenes y quizes en sus prácticas evaluativas. También, el 36,36% usan frecuente y ocasionalmente los ensayos y rúbricas. El 31,82% de los encuestados utilizan los mapas y portafolios, el 27,27% - los proyectos y diarios, y el 18,19%, las listas de control. No obstante, el 4,55% de los profesores no usan ni mapas ni proyectos, el 9,09% no usan listas de control y el 13,64% no aplican en sus clases ni portafolios ni diarios. Como se puede ver, muy pocos profesores (1-3) no usan los instrumentos mencionados en la oración anterior.

La Figura 10 presenta los resultados del uso de instrumentos de evaluación en las Tipologías Discursivas Escritas.

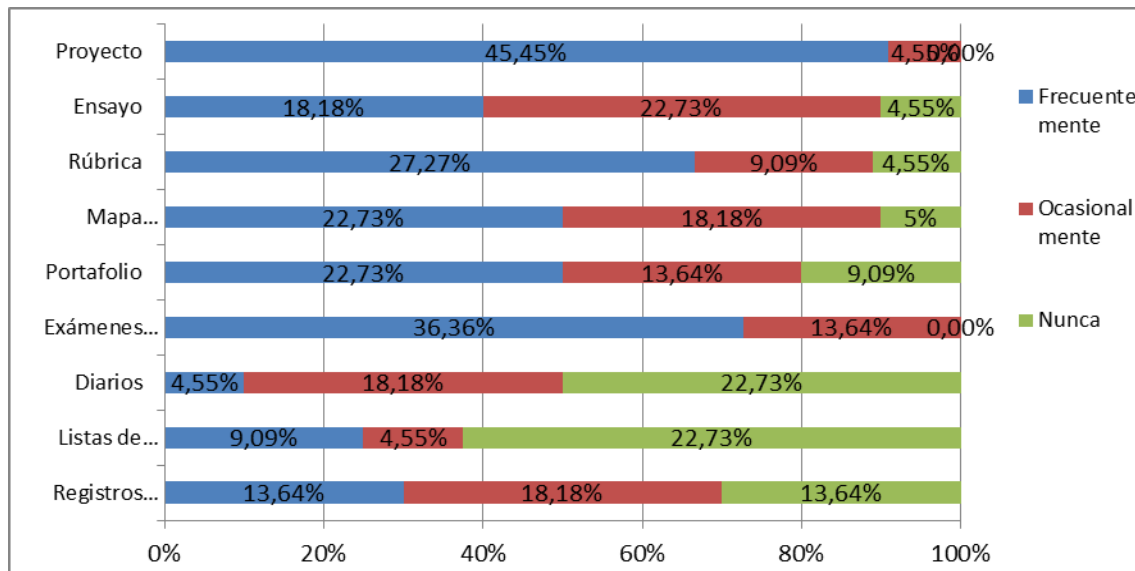


Figura 10. Uso de instrumentos de evaluación en la asignatura Tipologías Discursivas Escritas

Esta pregunta contestaron 14 profesores de los 22 encuestados. El 50% de los profesores usan frecuente y ocasionalmente los exámenes y proyectos. El 40,91% marcaron el uso de los ensayos y mapas conceptuales, mientras que el 4,55% no los usan. El 36,37% de los profesores utilizan los portafolios y las rúbricas en sus prácticas evaluativas, mientras que el 4,55% y el 9,09% no los usan. El 31,82% usan los registros anecdóticos y el 13,64% no los usan; el 22,73% utilizan los diarios y el 13,64%, las listas de control, mientras que 22,73% no utilizan ni diarios ni listas de control.

A continuación, se presenta la frecuencia del uso de los instrumentos de evaluación en las asignaturas de Composición Escrita en inglés y francés (Figura 11).

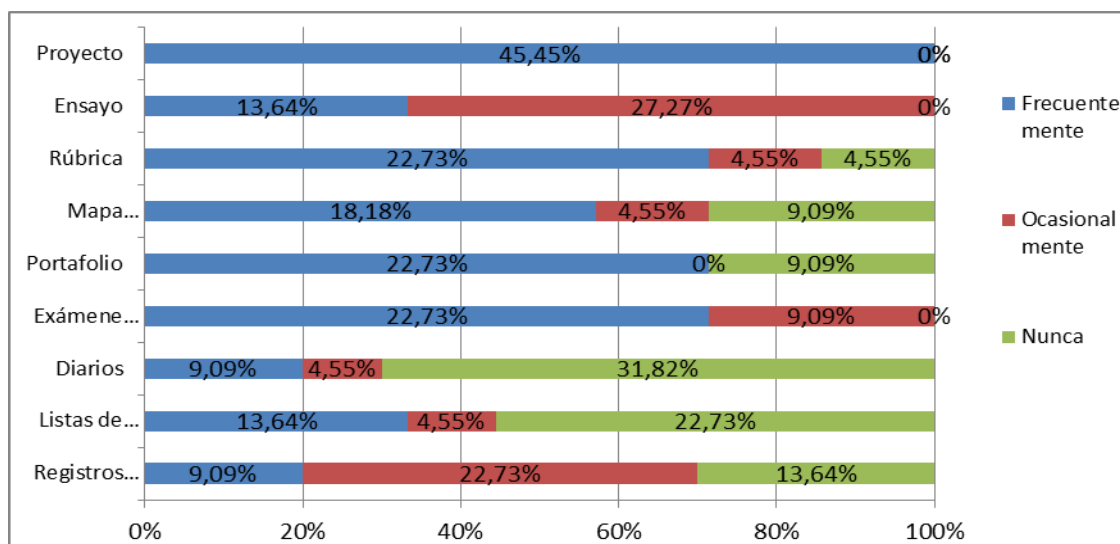


Figura 11. Uso de instrumentos de evaluación en la asignatura Composición escrita

Esta pregunta contestaron 12 profesores de los 22 encuestados. En la Composición escrita, para los 12 profesores que imparten su cátedra en esta asignatura, el instrumento evaluativo – proyecto – se sobresale por su uso frecuente con el valor de 45,45%. El 40,91% usan los ensayos, el 31,82%, los exámenes, quizzes y registros anecdóticos, aunque el 13,64% dijeron que no usan registros. El 27,28% usan las rúbricas, mientras que el 4,55% no lo hacen. El 22,73% utilizan frecuente y ocasionalmente los mapas y portafolios, mientras que el 9,09% no los usan. El 18,19% aplican en sus prácticas evaluativas las listas de control y el 22,73% no lo hacen. Y por último, pocos profesores, el 13,64% utilizan los diarios, mientras que el 31,82% dijeron que no los usan.

En la Figura 12 se muestra la frecuencia del uso de los instrumentos evaluativos en la Literatura en inglés y francés.

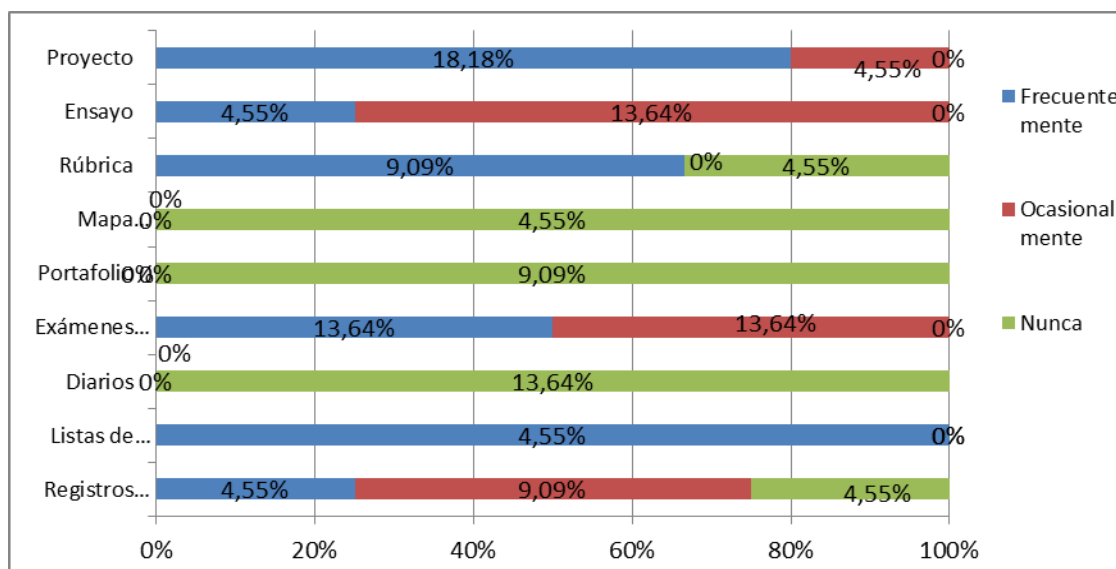


Figura 12. Uso de instrumentos de evaluación en la asignatura Literatura en lenguas extranjeras

Esta pregunta contestaron 5 profesores de los 22 encuestados. El 27,28% de los profesores usan frecuente y ocasionalmente los exámenes y quizes, el 22,73%, los proyectos, el 18,19%, los ensayos. El 13,64% usan los registros anecdóticos, mientras que el 4,55% no lo hacen. Pocos profesores, el 9,09%, aplican las rúbricas en sus clases y el 4,55% no. Por último, un solo profesor, el 4,55%, usa las listas de control. Según la gráfica, los instrumentos tales como diarios, portafolios y mapas conceptuales no se toman en cuenta en sus prácticas evaluativas por los profesores que han impartido esta asignatura.

En conclusión, la preferencia del uso de instrumentos de evaluación por los profesores de lenguas extranjeras varía según la asignatura donde ellos imparten su catedra. Los instrumentos de evaluación para implementar en las Habilidades Integradas según su opinión y experiencia son exámenes, quizes, ensayos y proyectos. Los portafolios, mapas conceptuales, registros anecdóticos y rúbricas tienden a ser usados ocasionalmente. En las Tipologías Discursivas Orales los profesores tienden evaluar a los estudiantes por medio de las pruebas indirectas - exámenes y quizes. Los instrumentos que permiten averiguar el aprendizaje adquirido en un momento determinado en esta asignatura son registros anecdóticos, rúbricas y en menor grado ensayos, proyectos y portafolios. Según la opinión de los profesores, los exámenes y quizes siguen siendo los instrumentos de la mayor preferencia para evaluar el aprendizaje logrado tanto

en las Tipologías Discursivas Escritas como en la Composición junto a los registros anecdóticos, rúbricas, ensayos y proyectos, los instrumentos que permiten con mayor eficacia evaluar la habilidad de escritura. En las asignaturas anteriormente mencionadas se les da el uso a todos los instrumentos de evaluación en diferente grado, algunos más que otros, sin embargo los instrumentos que se aplican en la evaluación en Literatura en su mayoría son proyectos y exámenes. Los diarios, portafolios y mapas, según los encuestados no se usan y los demás instrumentos tiene un uso muy ocasional.

6.3.4. Actividades de evaluación

Para valorar el desempeño de los profesores en la evaluación del aprendizaje, se les propuso definir el grado de frecuencia de actividades de evaluación, expresadas a manera de descriptores de desempeño con la escala de valoración que comprende cinco términos: nunca, raramente, ocasionalmente, frecuentemente y siempre. Posteriormente, las respuestas en esta escala se redujeron en positivas (ocasionalmente, frecuentemente y siempre) y negativas (nunca y raramente). Para facilitar el análisis de los datos obtenidos en esta parte de la encuesta, se consideró unir los grados de frecuencia de la siguiente manera: “nunca” y “raramente” formaron la categoría “no se hace”, y las demás, “ocasionalmente, frecuentemente y siempre”, la categoría “se hace”, ya que el grado de frecuencia “ocasionalmente” podría ser considerado como “estar en uso según el caso”. La Tabla 14 presenta el resumen de las experiencias de los profesores de poner en práctica las once actividades evaluativas nombradas en la pregunta.

Tabla 14. *Desempeño de los profesores en las actividades de evaluación*

Actividades de evaluación	NO SE HACE	SE HACE
Los estudiantes participan en la definición de criterios de evaluación.	18,18%	81,82%
Los estudiantes eligen entre distintas técnicas o procedimientos para ser evaluados.	18,18%	81,82%
Los estudiantes evalúan el trabajo realizado y el aprendizaje de los compañeros.	9,09%	86,96%
Califica y corrige las actividades o trabajos que se hacen en clase y fuera de ella.	0,00%	95,45%
Utiliza las pruebas y los exámenes para determinar el nivel del alcance del logro propuesto.	4,55%	95,45%

Proporciona las recomendaciones individuales y grupales sobre cómo mejorar el aprendizaje después de realizar pruebas.	0,00%	100,00%
Utiliza las actividades en las pruebas evaluativas, similares a las que fueron practicadas en el proceso.	0,00%	100,00%
Incluye elementos de la competencia literaria en la evaluación.	9,09%	68,18%
Utiliza la evaluación únicamente al final del proceso de aprendizaje por ser un requisito obligatorio de la institución.	86,36%	13,64%
Evalúa, sobre todo, los conocimientos teóricos de la asignatura.	54,54%	40,91%
En el diseño de la evaluación, tiene en cuenta la aplicación de conocimientos y habilidades a las situaciones de la vida real.	0,00%	100,00%

Así, el 100% de los profesores:

- Proporciona las recomendaciones individuales y grupales sobre cómo mejorar el aprendizaje después de realizar pruebas.
- Utiliza las actividades en las pruebas evaluativas, similares a las que fueron practicadas en el proceso.
- En el diseño de la evaluación, tiene en cuenta la aplicación de conocimientos y habilidades a las situaciones de la vida real.

Entre el 95,45% y el 68,18% de los profesores:

- Califica y corrige las actividades o trabajos que se hacen en clase y fuera de ella.
- Utiliza las pruebas y los exámenes para determinar el nivel del alcance del logro propuesto.
- Permite que los estudiantes evalúen el trabajo realizado y el aprendizaje de los compañeros.
- Permite que los estudiantes elijan entre distintas técnicas o procedimientos para ser evaluados.
- Permite que los estudiantes participen en la definición de criterios de evaluación.
- Incluye elementos de la competencia literaria en la evaluación.

Finalmente, el 40,91% de los profesores evalúa, *sobre todo*, los conocimientos teóricos de la asignatura, mientras que el 54,54% no lo hace. Un pequeño porcentaje de profesores (13,54%) utiliza la evaluación *únicamente* al final del proceso de aprendizaje por ser un requisito obligatorio de la institución.

En resumen, la mayoría de los profesores que imparten las asignaturas en el componente de lenguas extranjeras están de acuerdo que la evaluación es un proceso permanente que combina diferentes tipos de evaluación según el propósito, hacen uso de retroalimentación en la evaluación, permiten a los estudiantes participar en el proceso evaluativo y siguen los principios actuales de evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras, en especial, privilegiando la aplicación de conocimientos y habilidades a las situaciones de la vida real sobre los conocimientos teóricos. A pesar de que los profesores usan varios marcos de referencia para la evaluación del aprendizaje y debido a la complejidad de relaciones que se establecen entre varios tipos de evaluación, hace falta elaborar un marco de referencia propio de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras para la evaluación del aprendizaje en diferentes componentes del plan de estudios.

7. ANÁLISIS DE SISTEMAS DE EVALUACIÓN Y DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

En este apartado se presenta el análisis descriptivo de los sistemas e instrumentos de evaluación en las asignaturas de las tres fases del componente de lenguas extranjeras. Aquí se procesa la información proveniente de los programas de cursos y de las muestras de los instrumentos de evaluación que se usan en las prácticas evaluativas en las fases del área en estudio. La discusión de los resultados del análisis está dividida por fases. Cada fase se analiza independientemente y según el criterio interno relacionado con los rasgos distintivos de las asignaturas o cursos que la componen. Es decir, en la primera fase se presentan primero las similitudes de los sistemas de evaluación en las asignaturas de Habilidades Integradas en inglés y francés. Después, se analizan las particularidades de los sistemas e instrumentos de evaluación en todas las asignaturas de las Habilidades Integradas en inglés e igualmente en francés. La presentación culmina con las conclusiones sobre las prácticas evaluativas en la primera fase.

Asimismo, el análisis de la segunda fase comienza por la presentación de las similitudes de los sistemas de evaluación en las asignaturas de la fase en ambas lenguas. En cambio, el análisis de los sistemas e instrumentos de evaluación se hace por asignaturas pero en ambas lenguas a la vez. Esto se debe a las similitudes en cuanto a los sistemas e instrumentos de evaluación entre los cursos de inglés y de francés en la misma asignatura. Por lo tanto la discusión de particularidades en los sistemas de evaluación está incluida dentro de este análisis hecho por asignatura. Se termina la presentación por las conclusiones sobre las prácticas evaluativas de la segunda fase.

En la tercera fase que incluye los dos niveles en la Literatura de expresión inglesa y francesa, se ha detectado que en cada lengua, inglés o francés, el nivel superior, la Literatura IX, es la continuidad del nivel anterior, la Literatura VIII, con respecto a los objetivos, contenidos propuestos, las competencias y habilidades a desarrollar. Por consiguiente, después de discutir las similitudes en los sistemas de evaluación en las asignaturas de esta fase, se procede de una vez con el análisis de sistemas e instrumentos de evaluación en ambos niveles pero

separadamente en inglés y en francés. En conclusión se presentan los aspectos similares y distintivos que se encontraron en las prácticas evaluativas en la tercera fase.

Antes de proceder con la discusión de los resultados del análisis de sistemas e instrumentos de evaluación de las tres fases, es necesario retomar el asunto del marco de referencia en la evaluación. Como fue mencionado en la descripción del contexto para este estudio, apartado 5.1.1, el Ministerio de Educación Nacional propuso el Programa Nacional de Bilingüismo, que incluye los Estándares de competencia comunicativa en inglés donde el MCER fue el referente para establecer los niveles de dominio que se deben lograr. Por lo tanto, en la Licenciatura en Lenguas extranjeras, inglés-francés, los profesores en sus prácticas evaluativas se apoyan en el MCER para la enseñanza de las lenguas. Además, los profesores utilizan el catálogo de las asignaturas (Anexo G) que proporciona los descriptivos de cada asignatura de lenguas extranjeras, elaborados por los profesores teniendo en cuenta el nivel de dominio de lengua, según el MCER, al cual deben llegar los estudiantes al finalizar cada etapa. Asimismo, los descriptivos orientan a los profesores en la selección de la metodología, los objetivos y contenidos de cursos.

7.1. Sistemas de evaluación e instrumentos de evaluación en la primera fase

La primera fase del componente de lenguas extranjeras comprende cuatro niveles de Habilidades Integradas en inglés y francés de I a IV.

7.1.1. Similitudes del sistema de evaluación en las asignaturas de Habilidades Integradas en inglés y francés

El objetivo principal de las asignaturas de Habilidades Integradas en inglés y francés (Anexos A y B carpetas A1 y B1), según los programas analizados, es el desarrollo de las cuatro habilidades básicas: escucha, escritura, lectura y habla. Los descriptores para cada habilidad y nivel coinciden con los descriptores estipulados en el catálogo de las asignaturas obligatorias en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Anexo G). Cada curso comprende la comprensión y producción de textos orales y escritos y trabajo por proyectos. Los contenidos de cada curso se

formulan en relación con las competencias comunicativas (pragmática, sociolingüística, lingüística y sociocultural) y profesionales de acuerdo con los descriptivos del MCER. Además, se propone el desarrollo de las competencias literaria e intercultural a través de la lectura de una obra literaria y la escucha de los textos auténticos que, posteriormente, se analizan teniendo en cuenta varios criterios de evaluación. Adicionalmente, se trabaja la competencia pedagógica en las diferentes actividades de reflexión y autoevaluación del estudiante sobre sus propios procesos de aprendizaje.

En cuanto a la evaluación, en los programas se propone el sistema en porcentajes, formado por los diferentes tipos de evaluación según su temporalidad, a saber:

- El control continuo (tareas, quizes, presentaciones, proyectos, debates, ejercicios y otras actividades evaluativas desarrolladas durante el semestre);
- El examen parcial;
- El examen final.

Al inicio de cada semestre, los profesores toman la decisión sobre la asignación de los porcentajes en la evaluación. Por lo tanto, la distribución de porcentajes para cada tipo de evaluación es muy variada.

Adicionalmente, en los programas se manifiesta la aplicación de las diferentes pruebas de comprensión de lectura, de expresión escrita, de conocimiento gramatical y léxico, de expresión y comprensión oral y pruebas de conocimiento socio-cultural y pragmático.

Cabe mencionar que en todos los programas de Habilidades Integradas en inglés y francés, la evaluación se declara como un proceso formativo y continuo en que predominan la retroalimentación, reflexión y autoevaluación. No obstante, en los programas se menciona que la nota final es una sumatoria de todas las notas obtenidas durante el semestre de acuerdo con los porcentajes asignados a cada tipo de evaluación. Toda la información anteriormente mencionada se puede observar en los archivos de sistematización de los programas de inglés y francés (Anexo E3, archivos 1 y 2).

7.1.2. Particularidades del sistema de evaluación en las asignaturas de Habilidades Integradas en inglés

Como se menciona en el apartado anterior, los contenidos de las asignaturas de Habilidades Integradas en Inglés de I a IV (Anexo A1) se determinan por las competencias a desarrollar y se basan en el MCER. De igual manera, cada curso plantea el desarrollo de la competencia comunicativa, literaria, pedagógica e intercultural a través de diferentes actividades de aprendizaje. El seguimiento de estas actividades se hace a través de su revisión y posterior retroalimentación (Anexo A1, archivos 3.1 y 3.2, p.3). El sistema de evaluación viene dado por la distribución de porcentajes entre el control continuo que comprende quizes, trabajos individuales y grupales, presentaciones y producciones cortas escritas y orales, proyectos, por un lado, y exámenes y quizes parciales y finales, por el otro. Esta distribución de porcentajes entre los diferentes tipos de evaluaciones varía de asignatura a asignatura y de curso a curso dentro de la misma asignatura con respecto a los diferentes tipos de pruebas y su agrupación dentro de cada tipo de evaluación, aunque el cambio en el valor no supera los 5% -10%, lo que se puede observar en la sistematización de programas de inglés (Anexo E3.1).

Las diferencias en la evaluación que aparecen al analizar los programas de las Habilidades Integradas en inglés I-IV, en su mayoría se deben al aumento del grado de complejidad en las actividades de aprendizaje de la lengua inglesa, y como consecuencia produce algunos leves cambios en la programación de la evaluación. A los proyectos de lectura y otras actividades evaluativas que usualmente se encuentran incluidas dentro del control continuo se les asigna su propio porcentaje y, al aumentar el nivel de inglés, se aumenta la variación en las actividades y en los tipos de las pruebas evaluativas. Los proyectos se plantean por la habilidad a evaluar y ocupan un lugar independiente con un valor del porcentaje significativo en la nota final (Anexo E3.1).

7.1.3. Análisis de instrumentos de evaluación en las asignaturas de Habilidades Integradas en inglés

Los instrumentos constituyen una ayuda del profesor para obtener las evidencias del desempeño de los estudiantes en las habilidades y competencias con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, inglés. En las asignaturas de Habilidades integradas en inglés I-IV, el proceso de evaluación consiste en el uso de los diferentes instrumentos y actividades: exámenes, quizzes, proyectos, presentaciones orales, ensayos y talleres entre otros, representados por una muestra recopilada para los propósitos de este estudio (anexo C, carpetas C1-C4).

De acuerdo con el Proyecto Educativo del Programa (Lager y otros, 2014, p.38), el estudiante de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras debe desarrollar entre otras competencias, la competencia comunicativa en las cuatro habilidades “que le permitan desenvolverse en situaciones de comunicación variadas y de complejidad diversa”. Al analizar la muestra de los instrumentos (Anexo E1, archivos 1-4), se nota la predominancia en la evaluación de las competencias lingüística y pragmática. Enmarcada dentro de la competencia comunicativa, la competencia lingüística se evalúa a través de la evaluación de sus subcompetencias – léxica, semántica, gramatical, fonológica y ortográfica. Las técnicas predominantes son:

- Llenar espacios en blanco
- Poner en orden palabras y oraciones
- Apareamiento
- Pregunta abierta
- Pregunta de selección múltiple
- Completar oraciones
- Completar formularios
- Identificación de falso-verdadero
- Reconocer pares mínimos
- Transformación gramatical

A continuación se presentan los ejemplos de algunas técnicas mencionadas anteriormente.

La Figura 13 proporciona el ejemplo del uso de las técnicas: “la construcción de oraciones” y “poner en orden palabras”, tomado de un quiz parcial léxico-gramatical (Anexo C1, archivo 5.a):

IV. Write a full sentence with the compound adjectives and with adjectives in the correct order using the prompts. (6 points. 2 points each)

1. Dina is 25 years old / woman. She is _____

2. Dina / American / young / beautiful/ woman. Dina is _____

3. Angela / British / funny / tall / woman. _____

Figura 13. Ejemplo de uso de las técnicas “la construcción de oraciones” y “poner en orden palabras”

El siguiente ejemplo (la Figura 14), ilustra las técnicas “reconocer pares mínimos” y “completar la tabla” en el ejercicio de un **No table of figures entries found**.examen parcial de la comprensión oral (Anexo C4, archivo 2.b). Como se puede notar, una actividad o un ejercicio evaluativo pueden combinar varias técnicas:

3. Complete the chart by putting a check in the positions where the sound may occur, and write a word that has the sound. Choose words that don't appear in the exercises above.

Sound	B	M	E	Example	Sound	B	M	E	Example
[i]	✓	✓	✓	Ears/ Fear/ Bee	[æ]	✓	✓	✓	Arch/ Land/
[ʌ]	✓	✓	✓	Up / Rust	[u]		✓	✓	World
[a]	✓	✓	✓	Oxen/ Cop	[ej]	✓	✓	✓	A / They/ Café
[u]	✓	✓	✓	Daze/ pool / Sue	[e]	✓	✓	✓	Elephant/ Bet
[ə]	✓	✓	✓	Up / Cup	[i]	✓	✓	✓	Ill / Phil / Lady

Figura 14. Ejemplo del uso de “reconocer pares mínimos” y “completar la tabla”

Por otro lado, en la competencia pragmática se evalúan las subcompetencias funcional, discursiva y organizativa a través de las siguientes técnicas (Anexo E1, archivos 1-4):

- Pregunta abierta
- Completar formularios
- Parafraseo

- Resumir el texto
- Responder el cuestionario
- Construir textos narrativos, descriptivos y argumentativos

Un ejemplo del instrumento que evalúa la comprensión oral y el conocimiento pragmático usando las técnicas “responder cuestionario”, “completar formulario/tabla” y “pregunta abierta”, es el quiz de escucha que se encuentra en la muestra de los instrumentos recolectados para las Habilidades integradas I (Anexo C1, archivo 10).

El siguiente ejercicio (Figura 15) forma parte del quiz que evalúa la competencia pragmática y el conocimiento gramatical a través de la comprensión de lectura y utiliza la técnica “resumir textos” (Anexo C3, archivo 8.d):

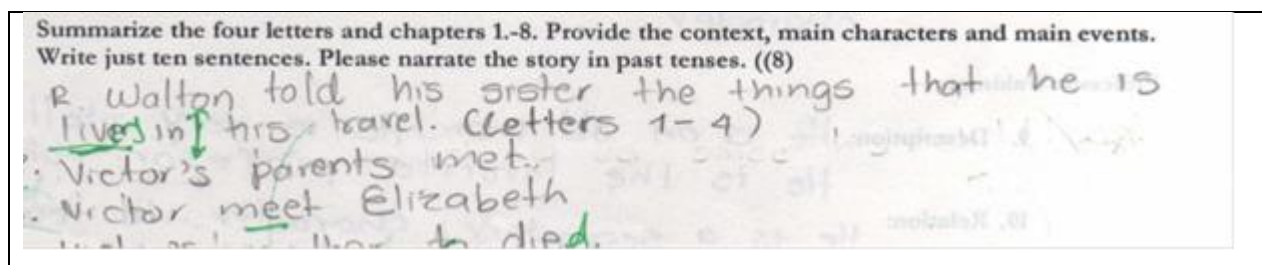


Figura 15. Ejemplo de la técnica “resumir textos”

Las demás técnicas se puede observar en los instrumentos que evalúan la producción escrita tales como el ensayo y el ejercicio de escritura (Anexo C, carpetas C1-C4).

En la muestra de los instrumentos de evaluación, la competencia sociolingüística se identifica en menor grado y se evalúa en algunos exámenes parciales y finales por medio de los ejercicios que contienen los marcadores lingüísticos, normas de cortesía y expresiones de sabiduría popular. La Figura 16 muestra un extracto del quiz de escucha aplicado en un curso de las Habilidades Integradas en inglés III (Anexo C3, archivo 7.d), donde se evalúa la competencia sociolingüística a través del uso de los marcadores lingüísticos – diferencias de registros del habla.

Follow-up: Spoken and written language

- Make a list of the types of language you hear spoken every day both in your own language and in English. Divide the list into two columns showing language which is spontaneous or unprepared and language which was probably written to be read out loud. Then discuss the questions below with a partner.

Unprepared spoken language	Read out loud
e.g. talking to family & friends	radio news
asking directions	
.....	
.....	

11 What are the main differences between spoken language and language which was written to be read out loud? Is it harder to understand one than the other?

12 Why is it more difficult to understand people when they speak on the telephone? How is this similar to listening to a recorded conversation?

Figura 16. Extracto de la evaluación de la competencia sociolingüística

La competencia intercultural, cuyo desarrollo está planteado en la mayoría de los programas de Habilidades Integradas en Inglés, no aparece explícitamente en los instrumentos de evaluación. La evaluación de las competencias generales se encuentra en las pruebas directas de la producción oral y escrita que, por lo general, forman parte de un proyecto o de las presentaciones orales. Como el ejemplo podría servir la rúbrica con los criterios de evaluación de la competencia pragmática y las competencias generales, tal como existencial y saber aprender, para la presentación de un poster (Anexo C3, archivo 4.c).

Lo que concierne a la evaluación de las cuatro habilidades, cabe mencionar que en la mayoría de los casos se evalúa más de una habilidad por medio de un solo instrumento que combina diferentes técnicas y estrategias. Por ejemplo, la evaluación de la comprensión oral y/o escrita se combina con la producción escrita (Anexo E1, archivo 10). Las técnicas predominantes son apareamiento, pregunta abierta y de selección múltiple, identificación de falso-verdadero, identificación del léxico en una imagen, reconocimiento de pares mínimos y compleción de espacios en blanco, entre otros. La producción oral y escrita se evalúan a través de los proyectos y diferentes tipos de rúbricas. Para evaluar la producción escrita también se usan las técnicas, tales como: pregunta abierta, construcción y resumen de textos, parafraseo, entre otros (Anexo E1, archivos 1-4).

La Figura 17 presenta un extracto de la evaluación de la comprensión oral que forma parte del examen opcional aplicado en las Habilidades Integradas III en inglés (Anexo C3, archivo 9.b). La evaluación mencionada se hace a través de la producción escrita utilizando las técnicas: pregunta abierta, resumir el texto oral, construcción de oraciones y textos.

1. Listen to the following videos and carry out the following tasks: ____ / 0.50

A) Video 1: An appropriate title for the this video could be: _____

Why is it animal trafficking a lucrative business? _____

Summarize the video: _____

Figura 17. Ejemplo de uso de las diferentes técnicas en la evaluación de la comprensión oral

Al analizar la muestra de los instrumentos de la primera fase del componente de la lengua extranjera inglés (Anexo C, C1-C4), cabe mencionar que la evaluación de la producción oral, planteada en todos los programas de asignaturas, está representada por las rúbricas en todos los niveles. También se encontró que no hay exámenes parciales o finales que combinan las evaluaciones de todas las habilidades dentro de una sola prueba (excepto un examen final en las Habilidades III Anexo C, carpeta C3, archivo 1.a). Por otro lado, el nivel IV de inglés tiene como examen final un examen de proficiencia en cuatro habilidades que, además de determinar el nivel de dominio de la lengua inglesa (se espera que los estudiantes obtengan un B1), se promedia con las notas de otras evaluaciones y determina la promoción de estudiantes a otro nivel de lengua (Anexo C4, archivo 12).

Para terminar, es necesario resaltar que no se puede establecer una diferencia clara entre los quizes de la evaluación continua y los quizes y exámenes de las pruebas parciales y finales ya que todos utilizan las mismas técnicas y estrategias, aunque se aplican en diferentes momentos del período y pertenecen a los diferentes tipos de evaluación.

7.1.4. Particularidades del sistema de evaluación en las asignaturas de Habilidades Integradas en francés

Igual que en las asignaturas de Habilidades Integradas en inglés, los contenidos de las asignaturas de Habilidades Integradas en francés se determinan por las competencias a desarrollar. Como se puede observar de la muestra de los programas de francés para la primera fase del aprendizaje de francés (Anexo B, carpeta B1), en cada curso se plantea el desarrollo de la competencia comunicativa, literaria, pedagógica, intercultural e investigativa a través de las diferentes actividades de aprendizaje. Es decir, en los programas se menciona que las competencias pedagógicas e investigativas se desarrollan a través de la reflexión del estudiante sobre las habilidades y estrategias de enseñanza y aprendizaje de los idiomas y de su propio proceso de aprendizaje, utilizando un instrumento alternativo - el diario.

Cabe mencionar que, aparte de las competencias anteriormente mencionadas, en los programas de todos los niveles de la primera fase en francés se le da la importancia al desarrollo de las competencias generales, desde la conciencia intercultural del conocimiento declarativo en el primer nivel: “Interpretar fenómenos culturales a través de la reflexión sobre algunas prácticas y referencias culturales propias en comparación con las de otras culturas de habla francesa” (Anexo B, carpeta B1, muestra 1.3), hasta las destrezas de estudio en la competencia “saber aprender” en las Habilidades Integradas III y IV.

En la sistematización de programas de francés (Anexo E3.2) se nota que el sistema de evaluación está formado de acuerdo con el criterio de la temporalidad y comprende la distribución de porcentajes entre el control continuo y las pruebas parciales y finales. En algunos programas, aparte de los tipos de evaluación anteriormente mencionados, otras actividades tales como proyectos, lecturas, presentaciones, entrevistas y exposiciones orales, tareas, entre otros, tienen su propio lugar en el sistema y, por consiguiente, participan en la distribución de porcentajes. Se presta una atención especial a la evaluación de las habilidades productivas y receptivas dentro del sistema de evaluación. El valor de porcentajes para cada tipo de prueba varía de asignatura a asignatura y de curso a curso dentro de la misma asignatura.

En cuanto a las diferencias entre los sistemas de evaluación en los programas de la primera fase en francés (Anexo E3.2), en algunos programas solo se asignan los porcentajes a cada tipo de evaluación, mientras que otros presentan porcentajes por las habilidades que se evalúan y por las actividades dentro de cada tipo de evaluación, sea ella continua, parcial o final.

Por último, en cada asignatura de las Habilidades Integradas en francés, el programa establece el nivel del dominio lingüístico según el MCER que el estudiante debe adquirir al terminar el curso (ver el anexo E3.2, la columna “Otra información pertinente a los procesos evaluativos”).

7.1.5. Análisis de instrumentos de evaluación en las asignaturas de Habilidades Integradas en francés

En las asignaturas de Habilidades Integradas en francés I-IV, de acuerdo con los programas de cursos, el proceso de evaluación consiste en el uso de los siguientes instrumentos: exámenes, quizes, proyectos y talleres entre otros (Anexo D, carpetas D1-D4). Al analizarlos, se nota que la evaluación está orientada a las competencias - lingüística, pragmática y sociolingüística - que juntas constituyen la competencia comunicativa.

Los instrumentos que evalúan el desarrollo de las competencias mencionadas en francés utilizan diferentes técnicas y actividades (Anexo E2, archivos 1-4). La competencia lingüística se evalúa a través de la evaluación de sus subcompetencias – léxica, semántica, gramatical, fonológica y ortográfica. Las técnicas predominantes son:

- Dictado
- Llenar espacios en blanco
- Apareamiento
- Pregunta abierta
- Pregunta de selección múltiple
- Completar oraciones con palabras y frases
- Identificación de falso-verdadero

La figura 18 muestra como podría ser utilizada la técnica del dictado en la evaluación de la comprensión oral en el primer nivel de las Habilidades Integradas en francés.

<i>COMPRÉHENSION ORALE 10%</i>		_____/10
<i>I. Dictée :</i> a. _____ b. _____ c. _____ d. _____ e. _____		

Figura 18. Dictado en la evaluación de la comprensión oral en el examen parcial de las Habilidades Integradas en francés I

La Figura 19 muestra como podría ser utilizada la técnica del dictado y la técnica de completar oraciones con palabras y frases en la evaluación de la comprensión oral en el segundo nivel de las Habilidades Integradas en francés. Las muestras completas de los instrumentos donde aparece esta técnica y otras se puede ver en los anexos D1, archivo 1.b y D2, archivo 2.e, respectivamente.

<i>IV. Écoutez les mots et écrivez-les</i> 1. <i>Beaucoup d'arbres :</i> _____ 2. <i>C'est un légume rond, petit et vert :</i> _____ 3. <i>Celui d'Avignon est très célèbre :</i> _____ 4. <i>Il peut-être blanc, rouge ou rosé :</i> _____ 5. <i>Je passe mes vacances au _____ de la mer.</i> 6. <i>L'onde de la mer :</i> _____ 7. <i>Le kangourou en fait pour se déplacer :</i> _____ 8. <i>Les bateaux y dorment :</i> _____ 9. <i>On la porte au doigt :</i> _____ 10. <i>On peut le prendre dans la mer ou dans la baignoire :</i> _____
--

Figura 19. Dictado en la evaluación de la comprensión oral en las Habilidades Integradas en francés II

La Figura 20 es un extracto del examen que evalúa la comprensión en las Habilidades Integradas en francés III que ilustra la técnica “Identificación de falso-verdadero” (Anexo D4, archivo 3, p.4).

Écoutez.

a) Dites si ces affirmations sont vraies (V) ou fausses (F).

	VRAI	FAUX
1. Ce concours est ouvert à tout le monde.	☐	☒
2. Le concours a lieu du 1 ^{er} janvier au 20 mars à minuit.	☐	☒
3. Il s'agit de rédiger un texte en 25 lignes maximum.	☒	☐
4. Le thème du concours est un voyage fantastique.	☒	☐

Figura 20. Ejemplo de uso de la técnica de falso/verdadero en la comprensión oral

La Figura 21 muestra el uso de las técnicas: “pregunta abierta” y “pregunta de selección múltiple” en el extracto del ejercicio que evalúa la comprensión de un texto en el examen parcial de las Habilidades Integradas II (Anexo D2, archivo 1.b, p.1).

a- Où se trouve la maison ? ☐ à Paris ☐ dans une grande ville ☒ dans un petit village ☐ à Saint Quentin /1.5 point

b- On peut aller de la maison à Paris en ☐ 30 minutes ☒ en 75 minutes ☐ en 65 minutes ☐ en 85 minutes /1.5 point

c- Quel type de fleur est-ce qu'il y a dans le jardin en été? /1.5 point
Il y a des roses.

d- Où se trouve la première chambre? /1.5 point
La première chambre se trouve en bout.

e- Combien coûte la maison? /1 point
☒ quatre-vingt-seize mille euros ☐ quatre-vingt-six mille euros ☐ soixante-six mille euros ☐ quarante-six mille euros

f- De quelle couleur est la cuisine? /2 points
La cuisine est peinte en bleu et jaune.

g- Qu'est-ce qu'il y a dans la troisième chambre? /1 point
☐ Trois portes ☐ Une cheminée ☐ Un réfrigérateur ☒ Deux fenêtres

Figura 21. Ejemplo de uso de las técnicas “parafraseo” y “construir oraciones”

Por último, la Figura 22 muestra la técnica “completar la tabla” en la evaluación de la comprensión oral que forma parte del examen parcial en las Habilidades Integradas III. (Anexo D3, archivo 1.a, p.4).

<i>Écoutez. Ils parlent de leurs émissions de télévision préférées. Complétez le tableau</i>			
	<i>La cinq. Animateur : Yves Calvi</i>		
<i>Jour et heure</i>			
<i>Type d'émission, sujets</i>			
<i>Qualités de l'émission</i>			
<i>Défauts de l'émission</i>			

Figura 22. Ejemplo de la técnica “completar el formulario”

El uso de las demás técnicas se puede observar a través de las muestras de las pruebas escritas en todos los niveles de las Habilidades Integradas en francés.

A lo que concierne a la competencia pragmática y sus subcompetencias: discursiva, funcional, y organizativa, la evaluación se hace a través de las siguientes técnicas (Anexo E2, archivos 1-4):

- Pregunta abierta
- Llenar los formularios
- Resumir el texto
- Construir oraciones y textos narrativos, descriptivos y argumentativos

A continuación (Figura 23) se presenta el ejemplo del uso de la técnica “construir oraciones y textos argumentativos” en el examen parcial de las Habilidades Integradas IV (Anexo D4, archivo 2.b, p.5).

3. PRODUCTION ÉCRITE : (20%)

Boîte à outils : *D'une part... de l'autre/ Je partage cette idée qui/ Il est vrai que.../ J'admets que ... cela dit/ À mon avis.../ Il est possible en effet.../ Il est inconcevable de .../ Je dois admettre que.../ Je suis favorable à ce.../ j'estime que.../ Il est indéniable que.../ je n'apprécie pas que.../ Mon sentiment, c'est que .../*

À partir du sujet proposé ci-dessous, rédigez un texte argumentatif

Violence : Boulling à l'école

Figura 23. Ejemplo de la técnica “construir oraciones y textos argumentativos”

La competencia sociolingüística cuyo desarrollo se plantea en los programas, se evalúa a través de los exámenes parciales y finales por medio de las evidencias del uso de los turnos de palabras, registros del habla, sabiduría popular, cortesía y marcadores lingüísticos. (Anexo E2, archivos 1-4) En el anexo D4, la muestra 1.c contiene el examen parcial que evalúa la producción oral y escrita a través de la creación de una situación de comunicación tipo juego de roles donde se definen los personajes, sus roles, sus acciones, las herramientas lingüísticas y sociolingüísticas que ellos usarían para desenvolverse en la situación propuesta (léxico, estructuras gramaticales, marcadores lingüísticos, normas de cortesía, entonación, entre otros).

En lo que corresponde a la evaluación de otras competencias, cabe mencionar que la competencia intercultural, cuyo desarrollo está mencionado en todos los programas de Habilidades Integradas en francés, está representada implícitamente en todos los instrumentos de evaluación a través de las actividades que evalúan el conocimiento de la lengua y explícitamente en la evaluación de proyectos y portafolios (Anexo D4, archivo 6.a).

Por otro lado, la evaluación de las competencias generales, planteadas en los programas, no está representada explícitamente en los instrumentos de evaluación que forman la muestra representativa y por lo tanto, no se puede evidenciar cómo se evalúan las mismas.

En cuanto a la evaluación de las cuatro habilidades, en la mayoría de los casos se evalúa más de una habilidad por medio de un solo instrumento, tal como el examen parcial o final, en que se combinan diferentes técnicas y estrategias. Según la muestra de los instrumentos de evaluación sistematizados en el archivo 10 del Anexo E2, la mayoría de los exámenes finales y parciales evalúan prácticamente todas las habilidades en francés. Como ejemplos de lo dicho servirían las muestras de:

- el examen final 2.a en el anexo D1,
- la muestra del examen parcial 1.c en el anexo D2,
- exámenes parciales 1.b y 1.c y el proyecto en el anexo D3,.

Las técnicas que predominan en la evaluación de la comprensión oral y escrita son: apareamiento, pregunta abierta y de selección múltiple, identificación de falso-verdadero, identificación del léxico en una imagen, compleción de espacios en blanco, entre otros. La producción oral y escrita se evalúa dentro de los mismos exámenes parciales y finales, como también a través de portafolios y proyectos, utilizando las rúbricas que establecen los criterios de los juicios. No obstante, para evaluar la producción escrita también se usan tales técnicas como: pregunta abierta, construcción y resumen de textos, compleción de formularios, entre otros.

7.1.6. Conclusiones: prácticas evaluativas en la primera fase del componente de lenguas extranjeras

A modo de conclusión en esta parte, es necesario mencionar que los programas e instrumentos que se usan en la primera fase del componente de lenguas extranjeras, inglés y francés, son muy similares en cuanto al sistema de evaluación. Es decir, se maneja la distribución de porcentajes entre el control continuo, exámenes parciales y finales. En algunos casos se les asignan los porcentajes a los proyectos y a las evaluaciones de habilidades productivas y receptivas. Con respecto a la competencia que se pretende desarrollar y después evaluar, en los programas se trata de la competencia comunicativa en la lengua extranjera con su desarrollo a través de múltiples actividades, que a la vez están predestinadas a evaluar el grado de su adquisición.

Además, en los programas de la primera fase en el aprendizaje de inglés y francés se plantea el desarrollo de las subcompetencias -lingüística, pragmática, sociolingüística, intercultural- a través del desarrollo de las cuatro habilidades básicas: comprensión y producción oral y escrita, lo que se confirma con los instrumentos recolectados para la muestra de este estudio.

Ahora, lo que concierne a los instrumentos de evaluación tanto en las asignaturas de inglés como en las de francés, todas las competencias se evalúan por medio de los instrumentos tradicionales, tales como exámenes y quizes, y los instrumentos analíticos como rúbricas que contienen criterios y descriptores para evaluar las producciones orales y escritas. Las evaluaciones finales

y parciales se hacen a través de los quizes y exámenes que evalúan varias habilidades en una sola prueba donde también se incluye la evaluación de la competencia gramatical.

En cuanto a las técnicas que se usan en la evaluación de las habilidades integradas, el uso de instrumentos de evaluación varía según el tipo del conocimiento o habilidad que se pretende evaluar. Para evaluar el conocimiento lingüístico se combinan los ejercicios mecánicos con las actividades comunicativas. Para evaluar el conocimiento pragmático y sociolingüístico se privilegian las actividades significativas comunicativamente tales como: ensayos, completar un formulario, responder un cuestionario, transferencia de información de tablas y mapas entre otras. Para evaluar las habilidades receptivas se usan preguntas abiertas, preguntas de selección múltiple, responder un cuestionario, identificación del falso-verdadero, etc. Para evaluar las habilidades productivas se usan entrevistas, construcción de oraciones y textos, resúmenes de textos, parafraseo, compleción de oraciones y textos, entre otras técnicas.

Ahora bien, es necesario mencionar los momentos que marcan las diferencias en los programas y los instrumentos de evaluación en la primera fase entre el inglés y francés. Primero, en las Habilidades Integradas en inglés, el MCER sirve de fuente para seleccionar los contenidos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales, mientras que en francés el MCER también se usa para el marco de referencia en la evaluación del aprendizaje de francés. Es decir, los profesores estipulan explícitamente los marcadores de los niveles de MCER como puntos finales o metas a donde tiene que llegar el conocimiento de los estudiantes al finalizar el curso.

Segundo, los profesores de inglés tienden a utilizar los criterios de temporalidad (exámenes parciales, finales, control continuo) y el tipo de evaluación según la actividad (proyectos, tareas, talleres) mientras que los profesores de francés, además del criterio de temporalidad, tienden a asignar el porcentaje a cada una de las habilidades trabajadas en el curso (producción y comprensión oral y escrita).

Tercero, en los programas de las Habilidades Integradas en francés se plantea el desarrollo de las competencias generales, tales como actitudes, valores, destrezas que tienen que ver con adquisición del conocimiento de la lengua a través del trabajo en grupo, trabajo autónomo con

autoevaluación y retroalimentación permanente. Las muestras de los instrumentos recolectados demostraron que las competencias generales se evalúan explícitamente solo en las pruebas productivas en inglés, mientras que en francés la evaluación del desarrollo de las competencias generales no se pudo confirmar, pero se evidencia la evaluación del conocimiento intercultural a través de múltiples pruebas.

Y por último, en cuanto a la evaluación alternativa en los programas de inglés parece que se da preferencia al portafolio como un instrumento de evaluación alternativa, mientras que en los programas de francés se menciona con mayor frecuencia el diario como un instrumento alternativo para desarrollar en los estudiantes la capacidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

7.2. Sistemas de evaluación e instrumentos de evaluación en la segunda fase

En la segunda fase del componente de lenguas extranjeras, los objetivos principales de las asignaturas: Tipologías Discursivas Orales, Tipologías Discursivas Escritas y Composición en inglés y francés, difieren entre sí pero concuerdan con los descriptores estipulados para cada asignatura en el catálogo de las asignaturas obligatorias en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Anexo G), tanto en inglés como en francés.

La asignatura Tipologías Discursivas Orales corresponde al quinto nivel en el aprendizaje de lenguas extranjeras, inglés y francés, y aborda el estudio de los actos discursivos orales a través de la comprensión y producción de textos orales.

La asignatura de Tipologías Discursivas Escritas corresponde al sexto nivel en el aprendizaje de lenguas extranjeras, inglés y francés, y se aborda la lectura de textos diversos con el propósito de reconocer los diferentes mecanismos retóricos (describir, explicar, narrar, exponer, argumentar) y elaborar un análisis de las distintas tipologías discursivas escritas, especialmente argumentativas.

Finalmente, la última asignatura de la segunda fase es Composición Escrita que corresponde al séptimo nivel en el aprendizaje de lenguas extranjeras, inglés y francés y se orienta a reforzar y continuar lo que se trabajó en el nivel anterior en cuanto a la lectura y escritura de diversos tipos y géneros textuales y mecanismos retóricos.

7.2.1. Similitudes del sistema de evaluación en las asignaturas de la segunda fase en inglés y francés

En esta fase, los contenidos para cada asignatura se formulan en relación con los objetivos que se pretenden alcanzar teniendo en cuenta el refuerzo de las habilidades y contenidos trabajados en la primera fase.

Cada curso de las tres asignaturas que forman parte de la segunda fase propone el sistema de evaluación en porcentajes, según los objetivos propuestos pero con los criterios mixtos que varían entre inglés y francés, de curso a curso, de asignatura a asignatura. La división entre los diferentes tipos de evaluación – continua, examen parcial y examen final - según el factor de temporalidad, no es estricta. Es decir, aparte de los tres tipos de evaluaciones mencionados, en el sistema de evaluación aparecen otras actividades evaluativas con valores significativos en porcentajes, tales como proyectos, quizes, tareas, entrevistas, informes, todo tipo de presentaciones, exposiciones, entre otras. Al inicio de cada semestre, los profesores toman la decisión sobre la asignación de los porcentajes a cada tipo de evaluación o actividad. Por lo tanto, la distribución de porcentajes para cada curso en las asignaturas de la segunda fase, como en la primera fase, es muy variada.

En cuanto a las competencias, el proceso de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, inglés y francés, en la segunda fase se concentra principalmente en el desarrollo de la competencia pragmática debido al enfoque discursivo de las asignaturas. A su vez, las tipologías discursivas orales y escritas implican el conocimiento de varios aspectos tales como: contextos de uso de la lengua, intenciones comunicativas, convenciones de interacción, expresiones idiomáticas, registros de habla, entonaciones y acentos regionales, marcadores

lingüísticos de relaciones sociales, etc. Por lo tanto, los programas de esta fase plantean el desarrollo de las competencias sociolingüística y sociocultural junto a la pragmática. También se plantea el desarrollo de las competencias literaria e intercultural a través de los textos escritos y orales auténticos que, posteriormente, sirven de base para las producciones orales y escritas de los estudiantes, que se evalúan según los criterios de evaluación estipulados para cada asignatura y curso (Anexo E3, archivos 1 y 2).

A continuación se presenta el análisis de los sistemas e instrumentos de evaluación por cada asignatura de la segunda fase en inglés y francés.

7.2.2 Análisis del sistema de evaluación e instrumentos de evaluación en las asignaturas de Tipologías Discursivas Orales en inglés y francés V

La segunda fase está orientada a la profundización del estudio de textos orales y escritos. La asignatura de las Tipologías Discursivas Orales corresponde al quinto nivel en el aprendizaje de lenguas extranjeras, inglés y francés, y aborda el estudio de los actos discursivos orales a través de la comprensión y producción de textos orales. Por lo tanto el sistema de evaluación en los programas de los cursos de la asignatura, tanto en inglés como en francés, está de acuerdo con los objetivos que se pretende alcanzar (Anexos A2 y B2).

Según la información sistematizada de los programas de inglés y francés para el quinto nivel de aprendizaje (Anexo E3, archivos 1 y 2), los porcentajes en el sistema de evaluación en inglés están distribuidos entre proyectos de diferente índole, conferencias, producciones orales a partir de diferentes actividades de escucha de material audio y audiovisual, quizes de escucha, tareas, ejercicios en clase y en casa, y exámenes finales que evalúan el desempeño individual en la comprensión y producción de los textos orales. En francés, la división de porcentajes está entre el control continuo (trabajos en clase, exposiciones, etc.) por un lado, y trabajo parcial, trabajo final, exposiciones y entrevistas, por el otro lado. El criterio de temporalidad está más representado en el sistema de evaluación en francés que en inglés.

Al mismo tiempo y de acuerdo con la información sistematizada de los procesos evaluativos en esta asignatura (Archivo E3, archivos 1 y 2), se observa que en inglés se promueve el desarrollo de la competencia literaria a través de varios proyectos de lectura y la evaluación se declara como un proceso formativo y permanente, en el que se le da atención a la retroalimentación, reflexión y autoevaluación. Mientras que en francés se plantea cada tema visto como el objeto de la evaluación y los ejercicios de práctica gramatical están ligados a las temáticas socioculturales (Anexo B2, archivo 5.2, p. 2) y tienen su propio lugar tanto en los contenidos del curso como en la evaluación.

En cuanto a los instrumentos de evaluación que usan los profesores en sus prácticas evaluativas en las Tipologías Discursivas Orales en inglés y francés, cabe mencionar que de los tradicionales predominan quizes, exámenes y talleres, y de los analíticos – rúbricas. Al analizar la muestra de los instrumentos recolectados (Anexos C5 y D5), se nota la predominancia en la evaluación de la competencia pragmática. No obstante, otros dos componentes de la competencia comunicativa, lingüístico y sociolingüístico, se evalúan también.

Como fue mencionado anteriormente, la evaluación de la competencia pragmática predomina tanto en los instrumentos de inglés como en los de francés. Las técnicas más usadas son: pregunta abierta, construir oraciones y textos, responder cuestionarios, resumir textos, entre otras. Un ejemplo de uso de las técnicas: “construcción de oraciones”, “pregunta abierta” y “completar oraciones”, podría ser el quiz de escucha en francés (Anexo D5, archivo 3). En inglés, las técnicas “construir oraciones” y “pregunta abierta” están representadas en el quiz de escucha, archivo 1 (Anexo C5).

La Figura 24 muestra un extracto de la evaluación de la comprensión de un texto escrito en francés a través de las técnicas: “identificar la idea principal”, “construir oraciones” (punto 2) y “resumir un texto” (punto 3).

2. (Deuxième lecture) relisez le texte et complétez l'organigramme des idées. (2.5 points)	
Idée directrice (5 points)	
Idée principale partie 1 (4 points)	
Idée principale partie 2 (4 points)	
Idée principale partie 3 (4 points)	

<i>Idée principale partie 4 (4 points)</i>	
<i>Idée principale partie 5 (4 points)</i>	
<i>3. A partir de l'organigramme des idées, rédigez un résumé du texte (1.3 points)</i>	

Figura 24. Técnicas “identificar la idea principal”, “construir oraciones” y “resumir un texto”

Ahora bien, la competencia lingüística, cuyo desarrollo y evaluación no está declarado explícitamente en los programas de la asignatura, en los instrumentos de evaluación se evalúa a través de sus subcompetencias, a saber:

1) En inglés se evalúa ampliamente el conocimiento léxico-semántico y en menor grado gramatical y ortográfico (Tabla 2, apartado 4.2), a través de tales técnicas como: apareamiento, pregunta abierta y de selección múltiple, identificación de falso-verdadero, entre otras.

2) En francés, se evalúan de la misma manera los conocimientos: gramatical, léxico-semántico, fonológico y ortográfico en menor grado. La evaluación se hace a través de las técnicas: transformación gramatical, pregunta de selección múltiple, traducción de un párrafo, completar oraciones con las palabras que se escuchan, identificar sinónimos, entre otras.

A continuación se presentan los ejemplos de algunas técnicas mencionadas anteriormente.

La Figura 25 proporciona un ejemplo de uso de la técnica “apareamiento” tomado de un taller evaluativo en inglés (Anexo C5, archivo 5.a):

SYNONYM MATCH: Match the following synonyms from the article.				
A	latest	percentage		1
B	Rate	tending, inclined		2
C	surge	approximately		3
D	divorce	in the long run		4
E	boom	most up-to-date		5
F	roughly	increase		6
G	eventually	existing state of affairs		7
H	prone	explosion		8
I	status quo	split-up		9
J	career	job, occupation		10

Figura 25. Ejemplo de uso de la técnica “apareamiento” en inglés

El ejemplo de uso de la técnica “pregunta de selección múltiple” se puede observar en el test léxico-gramatical, archivo 9, y en el quiz sobre una película, archivo 2 (Anexo C5).

La Figura 26 ilustra el uso de la técnica “transformación gramatical” tomado del quiz gramatical en francés (Anexo D5, archivo 2.c).

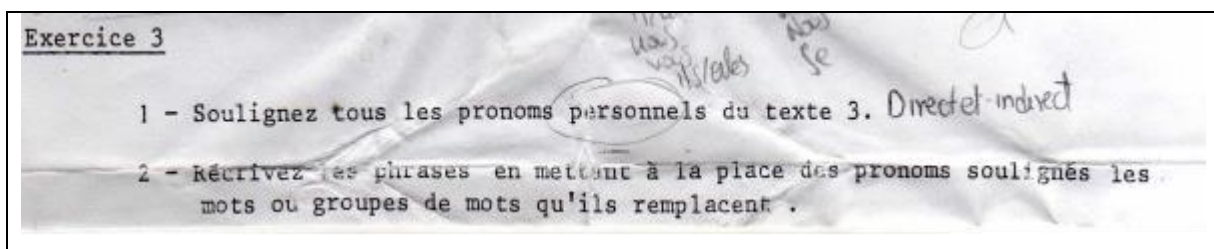


Figura 25. Ejemplo de uso de la técnica “transformación gramatical” en francés

Con respecto a la competencia sociolingüística, se observa que es transversal para todos los tipos de evaluaciones e instrumentos y se evalúa a través de las expresiones idiomáticas, turnos de palabra, registros de habla y valores culturales. Como el ejemplo de la evaluación del conocimiento sociolingüístico en cuanto a los diferentes registros de habla en francés, podría servir el quiz “Le registre de langue dans le texte” (Anexo D5, archivo 4). En cuanto a las expresiones idiomáticas, el ejemplo en inglés podría ser el taller de la canción “Blues Poetic Analysis Workshop” (Anexo C5, archivo 3).

En lo que concierne a las demás competencias, la competencia literaria que fue planteada en los programas de la asignatura Tipologías Discursivas Orales en inglés, no aparece explícitamente en los instrumentos de evaluación ni en inglés, ni en francés. La evaluación de las competencias generales se encuentra en las pruebas directas de la producción oral, en mayor grado en francés que en inglés.

En cuanto a la evaluación de habilidades (Anexos E1 y E2, archivo 5), cabe mencionar que la mayoría de los instrumentos evalúan más de una habilidad y combinan diferentes técnicas y estrategias. Por ejemplo, la evaluación de la comprensión oral viene acompañada de la producción escrita. Las técnicas predominantes son: construir y completar oraciones, construir textos, resumir textos, pregunta abierta y de selección múltiple (Anexo C5, archivo 1-3, Anexo D5, archivos 1 y 6). La comprensión escrita se combina con la producción escrita donde se usan

las mismas técnicas que en el caso anterior (ver la Figura 25). La producción oral se evalúa solo a través de las rúbricas (Anexo C5, archivos 7 y 8, Anexo D5, archivos 8.a y 8.b).

En resumen, cabe mencionar que, la competencia que se desarrolla y se evalúa es principalmente la pragmática. La evaluación de la competencia sociolingüística está presente en diferente grado en los instrumentos en ambas lenguas, más en francés que en inglés. El mismo panorama ocurre con la competencia lingüística. A pesar de que ella no está planteada explícitamente en los programas de los cursos, sin embargo se evalúa a través de todos los instrumentos de la asignatura y es más representativa en francés que en inglés. Lo que concierne a las competencias generales: el saber ser y saber aprender, ellas se encuentran dentro de los criterios de evaluación en las rúbricas para las exposiciones, presentaciones y entrevistas orales.

7.2.3. Análisis del sistema de evaluación e instrumentos de evaluación en las asignaturas de Tipologías Discursivas Escritas en inglés y francés VI

La asignatura de las Tipologías Discursivas Escritas corresponde al sexto nivel en el aprendizaje de lenguas extranjeras, inglés y francés, y aborda la lectura de textos diversos con el propósito de elaborar un análisis de las distintas tipologías discursivas escritas. Debido a que el estudio en esta asignatura se concentra en el desarrollo de la comprensión y producción escrita desde el enfoque de los tipos y géneros textuales, el sistema de evaluación en los programas de los cursos, tanto en inglés como en francés, está orientado a la evaluación de la competencia pragmática (Anexos A2 y B2).

De la misma forma, la distribución de porcentajes en los sistemas de evaluación aún tiene el criterio de temporalidad, ya que se divide entre el control continuo, pruebas parciales y finales, pero el conocimiento que evalúan estas pruebas por lo general es la comprensión y producción escrita. Como se puede observar en el archivo de sistematización de programas (Anexo E3, archivos 1 y 2), en las Tipologías Discursivas Escritas no hay mucha variedad de actividades evaluativas. Quizes, talleres, reseñas, informes, exámenes son las actividades evaluativas que predominan en inglés; y, por otro lado, resúmenes, reseñas, exposiciones, tareas, exámenes parciales y finales, son las actividades de evaluación más comunes en francés.

Cabe mencionar, que los programas de inglés promueven el desarrollo de las competencias: literaria y pedagógica, y declaran el portafolio como el instrumento alternativo para fomentar la autoevaluación en el aprendizaje de inglés (Anexo A2, archivo 6.5, p.3). Además, varios programas de la asignatura proponen la evaluación diagnóstica de la comprensión escrita tipo TOEFL sin incidencia en las notas de los cursos (Anexo A2, archivos 6.3 y 6.5). En cuanto a la evaluación alternativa en francés, según las fuentes analizadas, ésta no aparece explícitamente en los programas o en la muestra de instrumentos en esta asignatura. Tampoco se menciona la evaluación diagnóstica.

Ahora bien, los instrumentos de evaluación que se usan en las Tipologías Discursivas Escritas en inglés y francés (Anexos C6 y D6), son los instrumentos tradicionales tales como: quizes, exámenes, talleres y ensayos, y alternativos – los portafolios, cuyos objetivos es evaluar, por ejemplo, en el caso del seguimiento de lecturas desde la perspectiva cuantitativa, la cantidad de textos leídos y las reflexiones sobre los mismos. Desde la perspectiva cualitativa, se evalúa la calidad de resúmenes, comentarios y reflexiones. El ejemplo de la rúbrica con los criterios para evaluar el caso del portafolio anteriormente mencionado se presenta en la Figura 27.

Parameters	Elements	Descriptor	Score
Quantity	Introduction	1	0,5
	Reading journal	10-9 stories	1
		8-5	0,75
		4-2	0,5
		1	0,25
	Reflections	3 or more	1
		2	0,6
		1	0,3
Quality	Reading journal (summaries)	Good: Summaries meet all these three requirements: 1. contain the main events of the story and provide a clear description of its content. 2. are written in the student's own words, not copied verbatim from original. 3. do not contain evaluations or wrong information (events or facts that are actually not in the story).	1
		Average: Summaries meet just two out of the three requirements listed above.	0,5
		Inadequate: Summaries meet just one of the three requirements listed above.	0,25
	Reading journal (comments)	Good: Comments meet all these three requirements: 1. contain a personal evaluation of the story beyond a mere expression of (dis)liking. 2. are not summaries of the story. 3. show the student read and understood the story.	1
		Average: Comments meet just two of the three requirements listed above.	0,5
		Inadequate: Comments meet just one of the three requirements listed above.	0,25
	Reflections	Good: The three reflections written by the student show he or she actually thought about the reading and writing process and about his/her own learning.	0,5
		Average: The reflections written by the student show he or she thought about the reading and writing process and about his/her own learning, although at times more depth was desirable.	0,25
		Inadequate: The reflections written by the student do not show he or she thought about the reading and writing process or his/her own learning. He or she simply wrote superficial comments that are not really personal and lack depth.	0,1

Figura 26. Ejemplo de uso de la rúbrica para evaluar el portafolio en inglés

De los instrumentos analíticos están, por un lado, las rúbricas con los criterios para evaluar el portafolio de lectura y escritura, como en el ejemplo que fue presentado en la Figura 27, las presentaciones orales y ensayos (Anexo C6, archivo 13) en inglés, y por otro lado, las rúbricas para la producción oral a partir de la lectura de un libro y mesa redonda en los cursos de francés (Anexo D6, archivo 8.b).

A continuación se presentan los ejemplos de las rúbricas mencionadas en el párrafo anterior. En las Figuras 28 se muestra la rúbrica para evaluar la producción oral en francés que se hace a partir de la lectura de un libro.

EXPRESSION ORALE À PARTIR DE LA LECTURE D'UN LIVRE			6e semestre			
COMMUNICATIF -16			LINGUISTIQUE - 9			
Raconter l'histoire	Pertinence	Cohérence	MS	VOCA	PHON	FLUI

Figura 27. Ejemplo de uso de la rúbrica para evaluar la presentación oral en francés

En la Figuras 29 se muestra la rúbrica con los criterios de evaluación para la producción oral en inglés a partir de unas lecturas previas seleccionadas según el tema propuesto.

PRESENTATION GRADING GRID

Student's name: _____

		Absolutely		Not at all		
		1	0,75	0,5	0,25	0
1	It is evident that the student read different sources of information about the topic, and created and transmitted a broad picture of it.					
2	The information is coherently organized following one of the macro-text typologies (narrative, descriptive, etc.) and using different rhetorical functions (definition, description, comparison and contrast, etc.)					
3	The student speech was clear and accurate at the levels of intonation, stress and pronunciation. Although there might have been a few little mistakes, they did not interfere with intelligibility.					
4	Through reading, the student developed an opinion about the selected subject and he/she transmitted that opinion during the presentation.					
5	The student speech was accurate and adequate at the level of word access and word choice, syntax and style.					

Figura 28. Ejemplo de uso de la rúbrica para evaluar la presentación oral en inglés

En cuanto a las competencias que se evalúan a través de los instrumentos que están analizados en las muestras en inglés y francés (Anexos E1 y E2, archivo 6), se nota la predominancia de la competencia pragmática en la evaluación. La competencia lingüística está representada parcialmente a través de la evaluación de sus subcompetencias: léxica, semántica y gramatical. En las muestras de los instrumentos, la competencia sociolingüística se identifica muy escasamente y solo en francés a través de tales elementos como: turnos de palabra, marcadores lingüísticos y registros de habla. Su evaluación se realiza por medio de los exámenes finales y las rúbricas con los criterios para las producciones orales en francés (Anexo D6, archivos 1, 5, 8.a y 8.b).

En lo que concierne a las técnicas que se usan en la evaluación de las competencias anteriormente mencionadas, cabe resaltar que para evaluar la competencia pragmática, tanto en inglés como en francés, se usan las técnicas: construcción de oraciones y textos, corregir las oraciones resumir textos, parafraseo, identificación de falso-verdadero, pregunta abierta, entre otras. No obstante, la evaluación de la competencia lingüística está ligada a la evaluación de la pragmática y se evalúa a través de las técnicas: apareamiento, pregunta de selección múltiple, transformación gramatical, entre otras. Los ejemplos de las técnicas que se emplean en la evaluación de estas dos competencias se presentan a continuación.

La Figura 30 ilustra el uso de las técnicas “pregunta de selección múltiple”, “apareamiento” y “resumen” que vienen combinadas en el extracto de un solo ejercicio tomado del examen final en inglés que evalúa la comprensión escrita (Anexo C6, archivo 6.b).

20. In which of the spaces marked with letters (A,B,C or D) in paragraphs 3 and 4, could the following sentence be inserted:

They live on the feathers of birds or the fur of animals? (1 point)

- A
- B
- C
- D

21. In which of the following chapters would this passage most probably appear? (1 point)

- Energy resources.
- Pollution and policies.
- Human influences on ecosystems.
- Environment and organisms.

22. In order to make a good summary of this passage, choose *FOUR* points from the ones listed below. (1 point)

Parasitic species will feed on their host species, causing varying degrees of damage to the host as a result of the relationship.

- *Orchids benefit from being near the top of a tree where they can be exposed to more sunlight and rain.*
- *Evolutionary changes in species may allow them to live in close physical contact with little damage to each other.*
- *Certain species form mutualistic relationships in which both species benefit from the physical contact.*
- *In commensalism, one species will benefit from the relationship, but the other species is not affected by it.*
- *Nodules in the roots of plants supply nitrogen from bacteria, thereby enriching the soil.*
- *Symbiosis is a close, continuing physical relationship between two species.*

Figura 29. Ejemplo de uso de las técnicas: “pregunta de selección múltiple”, “apareamiento” y “resumen”

El siguiente ejemplo, Figura 31, muestra las técnicas: “pregunta abierta” e “identificación de falso-verdadero” en la evaluación de conocimiento del contenido sobre análisis literario en francés.

1. Dites deux critères qui permettent de définir un genre.
2. Quels sont les deux grands types de genres que l'on peut identifier ? Donnez des exemples de chacun.
3. Les genres littéraires. Dites si c'est vrai ou faux. Si c'est faux, corrigez l'énoncé (au dos de la feuille).
 - a. La comédie et la tragédie sont des sous-genres du théâtre. (V) ✓
 - b. Le roman d'analyse cherche à peindre un milieu social. (F) ✓
 - c. L'intrigue d'une nouvelle peut se résumer en quelques phrases. (V) ✓
 - d. Au théâtre, l'aparté est une des manières par lesquelles le personnage s'adresse à un autre personnage sur scène. (F) ✓

Figura 30. Ejemplo de uso de la técnicas “pregunta abierta” y “identificación de falso-verdadero” en francés VI

En francés, como el ejemplo de uso de la técnica “construcción de oraciones y textos” podría servir el quiz de escritura de una tira cómica (Anexo D6, archivo 5). En este ejemplo la

competencia principal que se evalúa es la pragmática. No obstante, en la ejecución del ejercicio también se evalúan la competencia lingüística (el conocimiento léxico y gramatical) y la sociolingüística a través de sus elementos: marcadores lingüísticos, turnos de palabra y diferencias de registros de habla.

En cuanto a la evaluación de habilidades, se evalúan principalmente la comprensión y producción escrita a través de los instrumentos y técnicas mencionados anteriormente. La evaluación de la producción escrita que comprende la valoración de la competencia pragmática junto con las competencias generales se da a través del portafolio en los cursos de las Tipologías Discursivas Escritas en inglés (Anexo C6, archivos 12 y 14). Por otro lado, en ambas lenguas se hace la evaluación de la producción oral por medio de actividades, tales como presentaciones y exposiciones en inglés (Anexo C&, archivo 15), y mesas redondas y debates en francés (Anexo D6, archivos 8.a y 8.b). En los instrumentos de los cursos en francés la evaluación de la comprensión oral es más representativa que en los de inglés y se da a través de lo quizes y producciones escritas basadas en la comprensión de los documentos sonoros.

A modo de conclusión es necesario resaltar algunos hechos observados en el sistema de evaluación y en los instrumentos que se usan en las prácticas evaluativas en las Tipologías Discursivas Escritas en inglés y francés. Primero, la competencia que se evalúa principalmente es la pragmática. Segundo, la competencia lingüística está representada en los instrumentos de evaluación tanto en inglés como en francés pero se evalúa en menor grado (Anexo E1 y E2, archivo 6). Tercero, lo que concierne a las competencias literaria y pedagógica, planteadas en los programas de inglés, no hay evidencia de su evaluación en los instrumentos recolectados por lo tanto no se puede afirmar si se evalúan o no. Y por último, lo que concierne a las competencias generales: el saber hacer y saber aprender, ellas están representadas de manera implícita a través de los criterios de evaluación en todo tipo de rúbricas en inglés (Anexo C6, archivos 11-15).

7.2.4. Análisis del sistema de evaluación e instrumentos de evaluación en las asignaturas de Composición Escrita en inglés y francés VII

Es la última asignatura de la segunda fase que se orienta a reforzar y continuar lo que se trabajó en el nivel anterior en cuanto a la lectura y escritura de diversos tipos y géneros textuales y mecanismos retóricos. Los programas de la asignatura proponen la profundización de los aspectos discursivos, funcionales, gramaticales y léxicos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, inglés y francés, a través de desarrollo del pensamiento crítico, el concepto de autoevaluación y trabajo colaborativo. Además, en los programas de francés se propone la continuación del desarrollo de la competencia intercultural por medio de acercamiento a las culturas francófonas utilizando diferentes documentos sonoros, escritos y audiovisuales. De la misma manera, tanto en inglés como en francés, se proponen talleres basados en las lecturas y video documentales como parte del refuerzo de los aspectos formales de la escritura donde se presta atención especial a la gramática. Adicionalmente, los cursos de francés plantean ensayos de las pruebas tipo DALF B2, y en los cursos de inglés se plantean ensayos de las pruebas internacionales con el fin de preparar los estudiantes para el examen de proficiencia (Anexos A2 y B2) que se realiza después de terminar el nivel VII en ambas idiomas.

Con respecto al sistema de evaluación presentado en los programas, el criterio de temporalidad aparece solamente en los programas de francés, distribuyendo los porcentajes entre el control continuo (escritos, quizes, talleres), examen parcial (en un caso, Anexo B2, carpeta 7.3, p.2) y examen o ensayo final. Cabe mencionar, que al mismo tiempo se asigna el valor en porcentajes a otro tipo de actividades evaluativas no relacionadas con el factor del tiempo, tales como: portafolio temático, proyectos, pruebas y presentaciones orales, tareas dentro del enfoque orientado a la acción (Anexo B2, archivo 7.2, p. 2).

Por otro lado, en los programas de inglés la distribución de porcentajes no está sujeta al criterio de temporalidad, y está compartida entre el portafolio, los ensayos y proyectos, la participación y autoevaluación. La evaluación en los programas de inglés tiende ser más orientada al proceso formativo en sí que al resultado final. No obstante, la nota definitiva es aun la sumatoria de los valores de porcentajes asignados a cada actividad.

Para terminar con esta parte de análisis y proceder con el análisis de instrumentos en las asignaturas de Composición Escrita en inglés y francés, es apropiado mencionar aquí que en los programas analizados no se declara explícitamente el desarrollo de ninguna competencia, pero por los objetivos y sistemas de evaluación se puede deducir que las competencias principales en esta asignatura son la pragmática y la lingüística. Además, según la sistematización de programas (Anexo E3, archivos 1 y 2), las habilidades que se pretende evaluar en la Composición Escrita en inglés es la comprensión y producción escrita. En la Composición Escrita en francés, se evalúan las cuatro habilidades pero la producción escrita tiene el mayor porcentaje en el sistema de evaluación.

Ahora bien, los instrumentos de evaluación que se usan en las prácticas evaluativas en la Composición Escrita en inglés (Anexo C7), son ensayos, ejercicios de escritura cortos tipo quiz y rúbricas con los criterios para evaluar la producción escrita. Las técnicas que evalúan las competencias pragmática y lingüística son: la construcción de oraciones y de textos. Los criterios de valoración de las competencias mencionadas se encuentran dentro de las diferentes rúbricas, un ejemplo de las cuales se muestra en la Figura 32.

Por otro lado, en la Composición Escrita en francés, aparte de los ensayos y rúbricas para evaluarlos, también aparecen diferentes ejercicios y quizes de lectura y escritura (resúmenes y síntesis) (Anexo D7). Así como en inglés, en los cursos de francés se evalúa principalmente la competencia pragmática. Lo que concierne a la competencia lingüística, según la información sistematizada de los instrumentos (Anexo E2, archivo 7), está más representada en la evaluación y se detectan algunos casos donde se evalúan las competencias: sociolingüística, literaria e intercultural.

Written Communication Skills Rubric					
Student _____ Course _____ Date _____					
Intended Outcome: The student will use clear and concise communication in the written form.					
Performance Area	Rating = 4	Rating = 3	Rating = 2	Rating = 1	Score
Structure	Written work has clear and appropriate beginning, development and conclusion. Paragraphing and transitions are also clear and appropriate.	Written work has adequate beginning, development and conclusion. Paragraphing and transitions are also adequate.	Written work has weak beginning, development and conclusion. Paragraphing and transitions are also deficient.	Organizational structure and paragraphing have serious and persistent errors.	
Content	The length of the written work provides in-depth coverage of the topic, and assertions are clearly supported by evidence.	The length of the written work is sufficient to cover the topic, and assertions are supported by evidence.	Written work does not do an adequate job of covering the assigned topic, and assertions are weakly supported by evidence.	Written work does not cover the assigned topic, and assertions are not supported by evidence.	
Mechanics	Written work has no major errors in word selection and use, sentence structure, spelling, punctuation, and capitalization.	Written work is relatively free of errors in word selection and use, sentence structure, spelling, punctuation, and capitalization.	Written work has several major errors in word selection and use, sentence structure, spelling, punctuation, and capitalization.	Written work has serious and persistent errors in word selection and use, sentence structure, spelling, punctuation, and capitalization.	
Total					

Figura 31. Ejemplo de la rúbrica en la Composición Escrita en inglés

El ejemplo de la rúbrica para evaluar el ensayo en la Composición Escrita en francés se muestra en la Figura 33.

ASPECTS	NIVEAU			
	BAS		MOYEN	HAUT
<i>Respect de la structure de l'essai</i>				
<i>Clarté des arguments présentés</i>				

Utilisation correcte de citations					
Vocabulaire riche et précis					
Orthographe correcte					
Ponctuation correcte					
Conjugaisons et accords corrects					

Figura 32. Ejemplo de la rúbrica para evaluación de un ensayo en francés

Con respecto a las técnicas que se usan en la evaluación de las competencias anteriormente mencionadas, en los cursos de francés predominan: construcción de las oraciones y textos, parafraseo, pregunta abierta, apareamiento, identificación de falso-verdadero, transformación gramatical, entre otras. A veces, una sola técnica evalúa tanto la competencia pragmática como la lingüística.

La Figura 34 muestra un extracto de una evaluación de la comprensión de los textos escritos (Anexo D7, archivo 1.b, p. 4) donde se usa la técnica de “apareamiento” en la evaluación de los conocimientos: pragmático y léxico.

Plusieurs notions sont reprises à différents endroits du texte. Lisez les extraits et dites à quel mot ils renvoient en complétant le tableau.

1. « les bénévoles »	a. « J'étais d'autant plus heureuse que j'avais induit un comportement positif »
2. « l'affectif »	b. « il y a la gratuité de notre travail qui rend l'échange plus riche »
3. « l'engagement »	c. « ils sont souvent très émus »
4. « la satisfaction »	d. « impliqués dans des actions de solidarité »

1.	2.	3.	4.
d	a	c	b

Pourriez-vous me donner une explication à cette

Figura 33. Ejemplo de la técnica “apareamiento” en francés

El otro ejemplo que ilustra el uso de las técnicas “identificación de falso-verdadero” y “pregunta de selección múltiple” en la evaluación de más de una competencia, en este caso de las competencias intercultural, literaria y pragmática, podría servir el quiz “L’humanisme, Rabelais, Montagne et Erasme” (Anexo D7, archivo 6)

En cuanto a la evaluación de habilidades en los instrumentos de evaluación en francés, a parte de la producción escrita, se evalúan también la comprensión escrita y ocasionalmente la oral. Las técnicas, a través de cuales se hace la evaluación, son las que fueron mencionadas anteriormente.

En resumen, en las asignaturas de Composición Escrita en inglés y francés, principalmente se evalúa la competencia pragmática. La competencia lingüística está representada en menor grado y hay evidencias de la evaluación de las competencias: sociolingüística, literaria e intercultural, aunque su desarrollo no está planteado explícitamente en los programas de los cursos de la asignatura. Por otra parte no hay evidencias de la evaluación de las competencias generales ni en los programas, ni tampoco en las muestras de los instrumentos recolectados. Adicionalmente, es importante resaltar que, tanto en inglés como en francés, las muestras de los instrumentos recolectados concuerdan con los sistemas de evaluación, y con los objetivos planteados para cada curso.

7.2.5. Conclusiones: prácticas evaluativas en la segunda fase del componente de lenguas extranjeras

Los sistemas de evaluación en la segunda fase del componente de lenguas extranjeras, inglés y francés, son muy similares y no varían mucho de inglés a francés y de asignatura a asignatura en cuanto a la distribución de porcentajes entre las diferentes actividades evaluativas y en cuanto al criterio de temporalidad que se aplica en la división. La excepción existe solamente en las asignaturas de la Composición Escrita en inglés, donde los valores de los porcentajes se dividen según el tipo de evaluación o la actividad evaluativa, y no se relacionan con el criterio de temporalidad.

De nuevo es necesario remarcar que la competencia predominante en la evaluación en la segunda fase es la pragmática. La lingüística – el otro componente de la competencia comunicativa - es la secundaria y se evalúa paralelamente a la pragmática cuando es el caso. Además, el componente gramatical de la competencia lingüística es transversal en todos los niveles de la segunda fase y las competencias generales aparecen en todo tipo de rúbricas de la segunda fase en inglés y francés. Asimismo, la competencia sociolingüística es más representativa en las Tipologías Discursivas Orales en inglés y francés que en las otras asignaturas de la fase.

Ahora bien, las habilidades que se evalúan en la segunda fase dependen, en su mayoría, de los objetivos propuestos en cada asignatura y, aumentando el nivel de la lengua, descienden en su cantidad, pasando de las cuatro habilidades en las Tipologías Discursivas Orales a una sola, la producción escrita, en la Composición Escrita en inglés. En cuanto al panorama de la evaluación de las habilidades por asignatura, cabe mencionar, que a pesar de que en las Tipologías Discursivas Orales y Escritas se evalúa la comprensión y producción escrita, sin embargo en las prácticas evaluativas de los profesores, siempre hay lugar para las producciones orales tanto en francés como en inglés.

Cabe mencionar que con cada nivel de inglés y francés que aumenta, se merma la variedad de los instrumentos y técnicas que se usan en las prácticas evaluativas en la segunda fase. Esto se debe a que al aumentar el nivel de la lengua, el aprendizaje se orienta más a la profundización solamente de algunos aspectos llegando al momento cuando la producción escrita se convierte en la habilidad principal en el desarrollo de la competencia comunicativa. Por lo tanto, el uso de evaluación analítica en forma de rúbricas con criterios y descriptores apropiados para cada tipo de producción escrita se hace más significativo no sólo para evaluar a los estudiantes sino también para proporcionarles una retroalimentación sobre sus logros y falencias.

En lo que respecta a la evaluación alternativa en los cursos de las asignaturas en inglés, se le da la preferencia al portafolio. Además, en inglés se usa ampliamente la evaluación de compañeros, autoevaluación y evaluación diagnóstica sin nota. En cuanto a la evaluación alternativa en francés, según las fuentes analizadas, ésta no aparece explícitamente en la muestra de instrumentos de esta fase o en los programas excepto una sola mención del portafolio temático

en un programa del nivel VII en francés. Tampoco se mencionan la autoevaluación y la evaluación diagnóstica.

Cabe recordar que este estudio forma parte del proyecto “Sistematización de las prácticas evaluativas en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras inglés y francés de la Universidad del Valle” que contempla en una de sus etapas la organización del grupo focal como otro instrumento de recopilación de datos. Este instrumento permitirá preguntar a los profesores si la evaluación alternativa y diagnóstica se realiza en la fase dos en francés y con qué instrumentos se hace.

Por último, aunque en los documentos de la segunda fase analizados para este estudio no aparece explícitamente una mención del marco de referencia en la evaluación, es necesario recordar que siempre se tiene en cuenta el MCER para definir el nivel del dominio de la lengua extranjera y que está adoptado en los descriptores para cada asignatura en el catálogo de asignaturas de la licenciatura.

7.3. Sistemas de evaluación e instrumentos de evaluación en la tercera fase

En este apartado se presenta el análisis de programas e instrumentos en las asignaturas de la tercera fase: Literatura en inglés VIII, Literatura en inglés IX, Literatura en francés VIII y Literatura en francés IX.

Cabe reiterar que la competencia principal que se desarrolla y se profundiza en la tercera fase es la competencia literaria. No obstante, en el Currículo y Plan de Estudios también se hace referencia al desarrollo de la competencia literaria en las dos primeras fases. En la primera fase, el desarrollo de ésta se limita a la lectura de un texto por semestre que se utiliza, además, como herramienta para abordar la parte lingüística. En la segunda fase hay una preparación más amplia en esta competencia ya que el propósito del aprendizaje está en adquirir el conocimiento acerca de diferentes tipos de textos y géneros y familiarizarse con diferentes autores y obras. El trabajo profundo de la literatura se lleva a cabo en la tercera fase.

En el Proyecto Educativo del Programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras se define la competencia literaria como una competencia que convierta al estudiante “...en un buen lector familiarizado con autores de expresión inglesa y francesa, con conocimientos básicos y manejo de teorías y técnicas literarias, que le permita distinguir los diferentes géneros, realizar análisis literarios, también producir textos propios” (PEP, 2014, p.39).

A continuación se presenta el análisis de sistemas de evaluación e instrumentos de evaluación en la tercera fase del componente de lenguas extranjeras con respecto a las habilidades y competencias que se desarrollan en este nivel del aprendizaje de lenguas extranjeras.

7.3.1. Similitudes en los sistemas de evaluación en las asignaturas de Literatura en inglés y francés

Las asignaturas de Literatura en ambas lenguas están orientadas a la ampliación del conocimiento de la lengua haciendo el enfoque en el entorno cultural y sus manifestaciones literarias, el nivel IX profundiza el conocimiento adquirido en el nivel VIII. Igual como en las dos fases anteriores, los objetivos en los programas de los cursos concuerdan con los descriptores estipulados para cada asignatura en el catálogo de las asignaturas obligatorias en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Anexos G).

Con respecto a la evaluación de habilidades en los instrumentos en inglés y francés, la habilidad que predomina, según la información sistematizada de los instrumentos que forman la muestra, es la producción escrita mediante los ensayos literarios (Anexos E1 y E2, archivos 8 y 9). No obstante, la comprensión escrita también se evalúa ampliamente, y la comprensión oral se evalúa en menor grado. Las técnicas comunes que se usan en la evaluación de la comprensión y producción escrita son: construcción de oraciones, párrafos y textos, pregunta abierta, entre otras. La comprensión oral se evalúa a través de la pregunta abierta, parafraseo, construcción de oraciones y llenado de espacios en blanco.

Cabe señalar que en la tercera fase la distribución de porcentajes en el sistema de evaluación no tiene nada que ver con el criterio de tiempo ni en los cursos de inglés ni-tampoco en los de francés. Es decir, no se proponen exámenes parciales y finales.

7.3.2. Análisis del sistema de evaluación e instrumentos de evaluación en las asignaturas de Literatura en inglés VIII y IX

De acuerdo con los descriptores de las asignaturas que componen la tercera fase (Anexo G, p. 37, 41), en los cursos de inglés se hace el estudio de la literatura y de las culturas angloparlantes, ofreciendo una oportunidad de profundizar un área específica de estudios literarios. Se trabaja la lectura de textos largos y la escritura de ensayos literarios con el fin de lograr un nivel avanzado de análisis literario y de expresión escrita. “Los textos sirven como base para ampliar el conocimiento de la lengua, haciendo mayor referencia al entorno cultural y sus manifestaciones literarias” (Anexo G, p.41). Por lo tanto, los objetivos de los cursos en inglés están orientados al desarrollo del pensamiento crítico y de la capacidad de análisis a través de lectura y escritura crítica, lo que implica, a su vez, el desarrollo principalmente de la competencia literaria.

En cuanto a la evaluación, los programas siguen el modelo del sistema en porcentajes, formado por los diferentes tipos de las actividades evaluativas y, como fue mencionado en el apartado anterior, sin criterio de temporalidad, lo que significa la ausencia de los exámenes parciales y finales. Los porcentajes se distribuyen entre el ensayo de análisis literario, el ensayo personal, la participación, el portafolio y un conjunto de las actividades, tales como discusiones, juego de roles, evaluación de pares, entre otras. La división de porcentajes en el sistema de evaluación en las asignaturas de Literatura en inglés de ambos niveles está equitativa, es decir 20% o 25% entre todos los ítems (Anexo A3).

Ahora bien, según la muestra, los instrumentos que se usan en las prácticas evaluativas en las asignaturas de Literatura en inglés VIII y IX de la tercera fase (Anexos C8 y C9), son ensayos, talleres de lectura y escritura, quizes, todo tipo de ejercicios escritos basados en las lecturas, películas o en las audio grabaciones. Por consiguiente, y teniendo en cuenta la información sistematizada de los instrumentos en las asignaturas de Literatura en inglés (Anexos E1, archivos

8 y 9), se puede decir que la competencia que se evalúa a través de todos los instrumentos es la literaria. Adicionalmente, se evalúa la competencia pragmática y lingüística, y la sociolingüística se evalúa en menor grado. Las técnicas comunes que evalúan todas estas competencias son: la construcción de oraciones, párrafos y textos, pregunta abierta. Los criterios de valoración de los trabajos escritos y evaluación de compañeros, presentada en forma de las críticas a sus ensayos, se encuentran en las instrucciones dadas para este tipo de actividades (Anexo C8, archivos 1 y 4).

En las Figuras 35 y 36 se presentan los extractos con las instrucciones para la escritura de las críticas a los ensayos personales de los compañeros y de la escritura misma (Anexo C8, archivos 4.a y 4.b). El ejemplo en la Figura 35 consta de las instrucciones que guían a los estudiantes en la escritura de las críticas cortas en respuestas a los ensayos personales de los compañeros. Con este trabajo se pretende que los estudiantes hagan el análisis literario, además de cumplir ciertas condiciones y restricciones en la elaboración de las críticas.

RESPONSES TO PERSONAL ESSAYS
When doing your written responses to your classmates' essays (which will go in your folder), don't answer each question separately 1,2,3 . . . Use these questions as guidelines to write a full-paragraph response. When responding orally, remember that this is a first draft. It is not a finished product yet and you are trying to give helpful suggestions for him/her to consider when doing his/her revision.
Don't say, "I don't like this." Not only is it undiplomatic and rude, it is very unhelpful. First talk about the things you like. Then make your suggestions like this: You might want to expand such and such a section. Or: Maybe you could think about changing xyz.
1) Is the writer addressing something that is really important to him/her and fundamental to his/her identity?
2) Does the writer take personal risks?
3) What did you like most about the essay?
4) Is the essay well-focused, or does lose focus in places?
5) Are some parts of the essay better than others? Which ones?
Were the beginning and ending strong? Could they be strengthened?
6) Do you like the title? Is it appropriate?
7) Does the essay use a lot of vivid language, specific details, and precise descriptions, or does the writer need to eliminate vague generalities and clichés? What details are most vivid?

Figura 34. Ejemplo de los criterios en forma de instrucciones en la Literatura VIII en inglés

El siguiente ejemplo (Figura 36) muestra las críticas de dos ensayos diferentes.

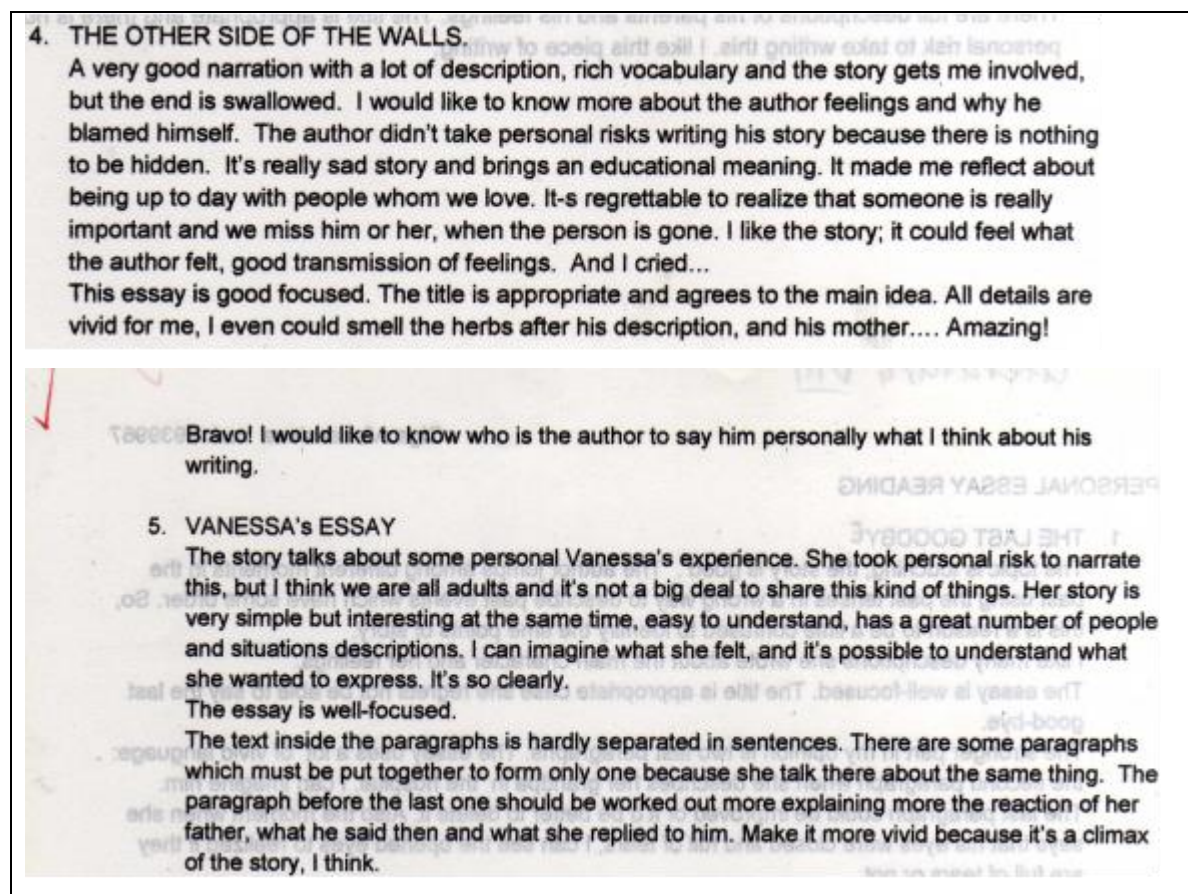


Figura 35. Ejemplo de la escritura critica guiada

Las demás técnicas que son más comunes en la evaluación de la comprensión y producción escrita se puede observar directamente de la muestra de los instrumentos recolectados para cada nivel de la asignatura según la lengua.

7.3.3. Análisis del sistema de evaluación e instrumentos de evaluación en las asignaturas de Literatura en francés VIII y IX

En los programas de las asignaturas de Literatura en francés VIII y IX, aparte de la lectura y escritura crítica, se propone construir un conjunto de referencias literarias, culturales e históricas, como también reflexionar sobre eventos sociales y enfrentarlos de la manera crítica por medio del desarrollo de las habilidades de la comprensión y producción oral y escrita trabajando los

documentos sonoros y audiovisuales, mesas redondas, exposiciones, escritura del ensayo y del análisis literario, la lectura analítica. Además de trabajar la relación entre novela y sociedad que hace considerar el texto literario como un fenómeno social, en la Literatura IX se completa el estudio literario con el acercamiento al género poético y dramático estudiando los elementos teóricos del lenguaje teatral. Adicionalmente, en el nivel IX se propone trabajar algunos elementos gramaticales en función del contenido de los textos (Anexo B3, archivos 8.2 y 9.3).

Según la información sistematizada de los programas de la Literatura en francés (Anexo E3, archivo 2), los porcentajes en el sistema de evaluación están distribuidos entre el control continuo (talleres, quizes, tareas, ejercicios de escritura creativa), ensayos, exposiciones, análisis literario y/o montajes de una obra literaria. Los valores de los porcentajes son variados y cambian entre diferentes programas de los cursos privilegiando, en su mayoría, la evaluación continua. Según los programas analizados, no se encontró la mención del uso de instrumentos de la evaluación alternativa y la coevaluación en la Literatura en francés.

Lo que concierne a los instrumentos recolectados en las asignaturas de Literatura en francés VIII y IX (Anexos D8 y D9), se puede observar que de los instrumentos tradicionales se usan talleres, quizes, ensayos, ejercicios de escritura, entre otros, y de los analíticos se usan las rúbricas con los criterios para evaluar las exposiciones, trabajos escritos, ejercicios escritos en clase entre otros. A continuación se presentan los ejemplos de algunos instrumentos mencionados.

En las Figuras 37 y 38 se muestran las rúbricas con los criterios para evaluar los ejercicios de escritura en los niveles XIII y IX respectivamente. La rúbrica en la Figura 37 consta de los criterios de evaluación de la competencia pragmática en cuanto a la organización del texto escrito, la comprensión y el desarrollo del tema propuesto, la coherencia, la capacidad de analizar y dar la opinión propia. Además, los criterios 11 y 12 evalúan los componentes gramatical, léxico y ortográfico de la competencia lingüística.

Grille d'évaluation de l'exercice d'écriture

1. L'introduction situe le sujet et énonce la problématique	
2. L'introduction annonce le plan	
3. Chaque partie de l'analyse possède un fil directeur	
4. Les parties s'enchaînent avec des mots de liaison	
5. Il y a des transitions logiques entre les parties	
6. Il y a un suivi du plan proposé	
7. Les citations sont pertinentes pour illustrer l'idée analysée	
8. Maîtrise de contenu (compréhension du sujet)	
9. La conclusion reprend les idées générales du texte	
10. La conclusion exprime le point de vue personnel par rapport à la problématique	
11. Syntaxe: variété dans la complexité et la longueur des phrases, temps verbaux correctes, accords (verbe, genre et nombre), etc.	
12. Lexique et orthographe: précision et efficacité des mots choisis; richesse du lexique; respect des règles de l'orthographe et de la ponctuation	
13. Le texte porte cinq à sept pages	
14. Le texte comporte une bibliographie pertinente et bien référencée	

Figura 36. Rubrica para evaluar la escritura en la Literatura VIII en francés

De manera similar, la rúbrica en la Figura 38 evalúa las mismas competencias pero a través de menor cantidad de criterios de valoración. Asimismo, en ambos ejemplos se evalúa la competencia literaria ya que se trata de la capacidad de percibir e interpretar textos y obras literarias desde una perspectiva crítica y creativa que se expresa, en este caso, en una forma escrita.

Grille d'évaluation de l'exercice d'écriture

1. Respect des consignes: nombre de mots, type de texte.	/0.5
2. Développement des idées: réflexions ou raisonnements; exemples appropriés et détails précis qui appuient les réflexions. Voix: La voix de l'écrivain est claire et bien développée.	/1.5
3. Organisation: l'organisation est claire; bon début, conclusion efficace et de bonnes transitions entre les idées.	/0.8
4. Syntaxe: variété dans la complexité et la longueur des phrases, temps verbaux correctes, accords (verbe, genre et nombre)	/1.0

5.Lexique: précision et efficacité des mots choisis; richesse du lexique	/0.7
6.Orthographe: respect des règles de l'orthographe et de la ponctuation.	/05

Figura 37. Rubrica para evaluar la escritura en la Literatura IX en francés

La Figura 39 ilustra el ejemplo de las instrucciones para hacer el análisis literario de un poema que se presentara en forma del ejercicio escrito donde adicionalmente se evaluarán los aspectos teóricos de la organización de un poema. Además, la presente rubrica trae los criterios con un valor definido.

Analyse d'un poème
Rédigez un texte dans lequel vous analysez le poème « Les Chats » à partir des critères suivants: la forme (structure du texte et type de rime) et le fond (le thème, les champs lexicaux, les figures de style, caractéristiques de la poétique de Baudelaire).

Figura 38. Rubrica para evaluar la escritura en la Literatura IX en francés

Al igual que en inglés y según la sistematización de la información recibida, al analizar los instrumentos en francés (Anexos E2, archivos 8 y 9), se puede afirmar que la competencia principal que se evalúa a través de todos los instrumentos es la literaria. No obstante, en ambos niveles de la Literatura en francés se evalúan todos los componentes de la competencia comunicativa y las competencias generales en cuanto al conocimiento declarativo, saber hacer, saber ser y a la capacidad de aprender. Un ejemplo de la evaluación de todas las competencias mencionadas podría ser la rúbrica con los criterios para las exposiciones orales presentada en la Figura 40, que se usa en ambos niveles de la Literatura en francés.

CRITÈRES D'ÉVALUATION POUR LES EXPOSÉS EN COURS			
1) Par rapport à la présentation de la thématique et le contenu			
	Très	Bien	Peut faire
Présentation d'un plan bien structuré			
Suivi de ce plan			
Agencement logique des idées			
Exemples pertinents pour la thématique			
Maîtrise de contenu (compréhension du sujet)			

Utilisation des supports visuels ou documents sonores pertinents			
Proposition d'une activité permettant d'établir contact avec les camarades et favorisant l'interaction			
Respect des consignes (le temps, la préparation de			
2) Par rapport à la langue			
Exactitude des termes utilisés			
Richesse du vocabulaire			
Maîtrise des temps verbaux			
Bonne utilisation des connecteurs logiques			
Fluidité. Enchaînement continu des énoncés			
Originalité et créativité			
3) Par rapport aux aspects non verbaux			
Ton de la voix			
Énergie dans le discours			
Posture			
Gestes et expressions faciales			
Contact visuel			

Figura 39. Rubrica para evaluar las exposiciones en los cursos de la Literatura en francés

En cuanto a las técnicas que se usan en la evaluación de las competencias anteriormente mencionadas, en las asignaturas de Literatura en francés predominan tales técnicas como: construcción de oraciones y textos, parafraseo, pregunta abierta, apareamiento, identificación de campos léxicos y semánticos, entre otras. A veces, a través de una sola técnica se evalúan varias competencias. Como los ejemplos más representativos podrían servir las rúbricas en ambos niveles (Anexo D8, archivos 3.a-3.d, Anexo D9, archivos 4.a y 4.b)

Con respecto a la evaluación de habilidades en los instrumentos en inglés y francés, la habilidad que predomina, según la información sistematizada de los instrumentos que forman la muestra, es la producción escrita (Anexos E1 y E2, archivos 8 y 9). No obstante, la comprensión escrita también se evalúa ampliamente, y la comprensión oral se evalúa en menor grado.

A continuación, se presentan los ejemplos de algunas técnicas. En la Figura 41 se puede observar el ejemplo de uso de la técnica “apareamiento” en la evaluación de la comprensión escrita en un taller de poesía en el nivel IX de la literatura en francés (Anexo D9, archivo 2.a).

Lisez le poème « **Quel fardeau portez-vous** » et répondez aux questions suivantes

1) Reliez chaque mot à sa définition

a. Crasseux	qui progresse en prenant appui sur le sol par la face ventrale du corps
b. Borgne	personne qui n'a pas de logement ; vagabond
c. Maraudeur	affliction, personne ou événement désagréable ; blessure, lésion
d. Rampant	ce qui est immonde, répugnant, infect
e. Sans-abri	logement misérable, insalubre ; mansarde, bidonville
f. Moignon	voleur des produits dans les jardins et les fermes
g. Plaie	qui n'a qu'un seul œil valide ; cyclope
h. Fouiller	personne sans domicile
i. Sans-logis	ce qui reste d'un membre amputé
j. Taudis	chercher de façon minutieuse ; examiner, inspecter

Figura 40. Ejemplo de uso del apareamiento en la literatura de expresión en francés IX

7.3.4. Conclusiones: prácticas evaluativas en la tercera fase del componente de lenguas extranjeras

A modo de conclusión, en las asignaturas de Literatura en inglés y francés VIII y IX, el sistema de evaluación está planteado de acuerdo con los objetivos propuestos en los programas de los cursos. Las diferencias entre los objetivos de los cursos en inglés y de los en francés, tales como la propuesta de mejorar el nivel de expresión oral a través de la lectura en voz alta, discusiones y exposiciones, por un lado, y profundización del conocimiento de la lengua a través del acercamiento al género poético y dramático, por otro lado, definen la variedad de instrumentos que usan los profesores en sus prácticas evaluativas agregando la evaluación de exposiciones orales en ambos niveles y el montaje de una obra como una opción de evaluar el aprendizaje en el nivel IX.

Lo que comparten los sistemas de evaluación de las lenguas es la ausencia de exámenes parciales y finales. Por lo tanto, los porcentajes se dividen entre los diferentes tipos de actividades e instrumentos de evaluación, como, por ejemplo: quizes, exposiciones, ensayos, ejercicios escritos, talleres, entre otros. Igualmente, la competencia predominante en la evaluación, tanto en inglés como en francés, es la literaria.

Los objetivos propuestos en los programas de los cursos, definen las competencias y habilidades a evaluar tanto en inglés como en francés. Por consiguiente, en las asignaturas de Literatura en inglés se evalúa la comprensión y producción escrita a través de las actividades como el ensayo personal y ensayo de análisis literario por un lado y quizes, talleres, ejercicios de escritura, que componen el portafolio, por otro lado. Las actividades de la comprensión oral que no están mencionadas explícitamente en los programas de los cursos en inglés, como un ejercicio de escucha y quiz basado en la película, están representados en la muestra de instrumentos de evaluación en el nivel VIII. La producción oral está planteada en los programas de ambos niveles pero no se recogió ningún instrumento que evidencie su evaluación. En cuanto a las técnicas, en la Literatura en inglés predominan las técnicas: pregunta abierta, construcción de oraciones y textos.

En las asignaturas de Literatura en francés, aparte de las habilidades de comprensión y producción escrita, se evalúan ampliamente la comprensión y producción oral ya que éstas no solo ayudan a profundizar el conocimiento de la lengua sino que también promueven el desarrollo de la competencia literaria. No obstante, otras competencias, tales como: lingüística, pragmática, sociocultural y competencias generales, también aparecen en los instrumentos de evaluación. Los instrumentos son: rúbricas, ensayos, quizes, talleres, presentaciones, dramatizaciones, entre otras. Las técnicas comunes que se utilizan en los cursos en francés, por lo general, son las mismas que en los de inglés.

Por último, cabe mencionar que en la Literatura en inglés se aplica la evaluación alternativa representada por portafolios y coevaluación que tienen su valor en porcentajes en la nota final. Además, la participación se evalúa en ambos niveles por igual con el portafolio o el ensayo de análisis literario en cuanto al valor del porcentaje asignado. Mientras que en francés, según las fuentes analizadas, la evaluación alternativa no aparece explícitamente en la muestra de instrumentos de esta fase o en los programas.

CONCLUSIONES

La clasificación de la información recolectada para los propósitos de este estudio y su análisis presentados en los apartados anteriores, permiten obtener las conclusiones importantes con las cuales se responde a los interrogantes planteadas al inicio de este estudio. Las conclusiones se organizan combinando los resultados que arrojaron la encuesta sobre las concepciones, los métodos y las técnicas de evaluación, por un lado, y los resultados de análisis de los sistemas de evaluación de los programas y de las muestras de instrumentos de evaluación en las asignaturas del componente de lenguas extranjeras. En otras palabras, se concluye sobre lo que piensan y saben los profesores y lo que muestran las prácticas evaluativas en el aula de clase.

Los profesores diferencian entre la evaluación formativa y sumativa e identifican sus funciones. Se observa la tendencia a combinar ambos tipos de evaluación en la primera fase de inglés y francés. Al aumentar el nivel de lengua, parece que se le da una mayor importancia a la evaluación formativa, representada por proyectos, portafolios, incluyendo la autoevaluación y coevaluación.

Los profesores identifican diferentes tipos de evaluación del aprendizaje y los aplican en las prácticas evaluativas. Entre estos tipos se destacan la evaluación diagnóstica, la evaluación del dominio de lengua, la evaluación directa e indirecta.

Los profesores reconocen también la utilidad de la evaluación alternativa representada por portafolios, proyectos y diarios como instrumentos de evaluación, aunque su uso no es un indicador común para todas las asignaturas. En las asignaturas de inglés de todas las fases se prefiere el portafolio, la autoevaluación y coevaluación, asimismo, la evaluación diagnóstica en la segunda fase, mientras que en las asignaturas de la primera fase de francés se prefiere el diario y en la segunda y tercera fases no se encontró la evidencia de otros tipos de evaluación alternativa.

Para algunos profesores aún existe la confusión, al precisar el concepto de *evaluación del aprendizaje* y distinguirlo de otros tipos más generales de evaluación como lo son *evaluación de un curso o de un programa*. Lo anterior se refleja en los sistemas de evaluación en los que se le da importancia considerable a la evaluación sumativa y los múltiples instrumentos de evaluación diseñados con ejercicios puramente mecánicos.

Sin embargo, en cuanto a las preferencias de tipos de evaluación a usar en las asignaturas del componente de lenguas extranjera los profesores prefieren la evaluación continua frente a la evaluación en un momento determinado, la evaluación de actuación en lengua extranjera frente a la evaluación del conocimiento lingüístico, la evaluación directa frente a la evaluación indirecta. Lo anterior evidencia que en teoría los profesores reconocen el valor de la evaluación formativa. El criterio de temporalidad, representado por los exámenes parciales y finales, es más evidente en la primera fase de ambas lenguas y se nota esporádicamente en la segunda fase. Sin embargo, el mismo criterio desaparece en la tercera fase, dándole paso a la evaluación de producción escrita y oral por medio de ensayos y dramatizaciones, asignándoles un mayor porcentaje en el sistema de evaluación del curso.

En la primera fase de inglés y francés, los profesores reconocen la necesidad de evaluar las cuatro habilidades en la misma medida, asignando porcentajes muy similares a las pruebas directas e indirectas y a la evaluación de actuación en lengua y al conocimiento de lengua. La competencia que se privilegia en la evaluación es la comunicativa representada por diferentes subcompetencias. Por otro lado, se observa la carencia de instrumentos de evaluación de las competencias pedagógica y literaria, aunque se mencionan en algunos de los programas de inglés y francés.

Los instrumentos de evaluación varían, de los tradicionales exámenes y quizes, a los analíticos como rúbricas con criterios y descriptores para evaluar las producciones escritas y orales. Además, se observa la correlación entre la técnica seleccionada y el tipo de conocimiento o habilidad que se evalúa.

En la segunda fase de inglés y francés, en la asignatura de Tipologías Discursivas Orales, los profesores enfatizan en la evaluación de la comprensión y producción oral de diferentes géneros textuales, privilegiando la última. Se observa la tendencia a evaluar **la competencia pragmática y sociolingüística, la última es más representativa en francés que en inglés**. Por otro lado, existe la carencia de instrumentos que evidencian la evaluación de las competencias pedagógica y literaria, que se mencionan en el PEP como competencias transversales.

En la asignatura de Tipologías Discursivas Escritas, los profesores dan la misma importancia a la evaluación de comprensión y producción escrita de géneros textuales en inglés, mientras que en francés parece que se privilegia la evaluación de producción escrita, según las muestras de evaluación recolectadas. Se evalúa principalmente la competencia pragmática en ambas lenguas. Se observa la carencia de instrumentos para evaluar las competencias literaria y pedagógica que se mencionan solo en algunos programas de inglés.

En la asignatura de Composición Escrita, los profesores privilegian la evaluación de la producción escrita de diferentes géneros textuales. Se evalúa generalmente la competencia pragmática en ambas lenguas, y en menor grado las competencias sociolingüística, literaria e intercultural.

En las asignaturas de Literatura, se enfatiza en la evaluación de la competencia literaria, privilegiando producción y comprensión escrita en ambas lenguas, mientras que la evidencia de la evaluación de la producción oral se encontró sólo en los instrumentos de francés. La rúbrica es un instrumento que se utiliza más en clases de francés que en las de inglés. Los parámetros de evaluación en inglés, por lo general, están incluidos en las instrucciones de las actividades de la escritura de ensayos literarios y críticos.

Es evidente la ausencia de competencias generales en la mayoría de los programas de asignaturas del componente de lenguas extranjeras. Sin embargo, estas se tienen en cuenta en algunos instrumentos de evaluación.

Es necesario resaltar que en las asignaturas de las tres fases de inglés y francés, el sistema de evaluación está planteado de acuerdo con los objetivos propuestos en los programas de los cursos. De igual manera, los objetivos propuestos definen las competencias y habilidades a evaluar que, a su vez, lleva a la selección de instrumentos que usan los profesores en sus prácticas evaluativas tanto en inglés como en francés.

Aunque en los documentos y muestras de instrumentos de evaluación analizados para este estudio no siempre aparece explícitamente una mención del marco de referencia en la evaluación, es necesario subrayar que, según los descriptivos del catálogo de asignaturas de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, se adapta la progresión por niveles de dominio de lengua propuesta por el MCER.

Los instrumentos recogidos responden parcialmente al panorama de las prácticas evaluativas de los profesores porque se recogieron solo algunas muestras. No obstante, el proyecto macro “Sistematización de las prácticas evaluativas en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras inglés y francés de la Universidad del Valle” contempla en una de sus etapas la organización del grupo focal con los profesores que permitiría recoger información necesaria sobre los aspectos que no fueron posibles de identificar y que dejaron los interrogantes en el análisis descriptivo de las prácticas evaluativas de los profesores del componente de lenguas extranjeras.

El presente estudio informó que las prácticas evaluativas en las asignaturas de lenguas extranjeras carecen de un documento oficial de lineamientos de evaluación. Por otro lado, la realización de este estudio no solamente hizo un gran aporte a mi formación científica como investigadora y profesora de lenguas extranjeras, sino que también me ayudó a expandir mis conocimientos sobre la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras, las herramientas y metodologías que pueden ser usadas en la planeación de las prácticas evaluativas y su aplicación en el aula de clase en diferentes contextos educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Araujo - Alvineda, N. & Nacud, M. (2007). Teachers' Beliefs and Practices about Assessment. *Centro de Lenguas y Linguística Aplicada Universidad Autónoma de Tamaulipa*, ANUPI 2007. Extraído el 10 de Enero de 2014 de <http://www.anupi.org.mx/PDF/07013NarcisoAraujoMarisolNacud.pdf>
- Arias, C. I.; Estrada, L.E., Areiza, H. N. & Restrepo, E. A. (2009). Sistema de evaluación en lenguas extranjeras. Grupo de investigación acción y evaluación en lenguas extranjeras (GIAE), Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia: Reimpresos, duplicación de textos y documentos académicos de la Universidad de Antioquia
- Arias, C. & Maturana, L. (2005). Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas. *Íkala*, 10 (16), 63-90.
- Arias, C., Maturana, L. & Restrepo, M. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. *Lenguaje*, 40(1), 99-126.
- Bachman, L. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford University Press, Oxford.
- Bachman, L. & Palmer A. (1996). Language Testing in Practice Designing and Developing Useful Tests. Oxford University Press, Oxford.
- Black, P. J. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.

Consultado el 24 de agosto de 2014 en http://teacherscollegesj.edu/docs/47-developingthetheoryofformativeassessment_12262012101200.pdf

Brown, H. (2004). *Language assessment. Principles and classroom practices*. New York: Longman.

Casanova, M. (1998). Manual de evaluación educativa. Novena edición actualizada. Madrid. Ed. La muralla. Consultado el 24 de agosto de 2014 en http://ifodes.edu.mx/files/docs/7-la_evaluacion_educativa_completo.pdf

Domenech, F. (1999). El proceso de enseñanza/aprendizaje universitario: aspectos teóricos y prácticos. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, 1999

Escobar, J. (2012). *Evaluación de metodologías de enseñanza y de practicas evaluativas de las dos primeras fases del área de francés de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle*. Trabajo de Grado. Cali: Universidad del Valle.

Estrada, L. (2009). La evaluación de las competencias generales en el desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras. *Íkala*, revista de lenguaje y cultura, Mayo-Agosto, 153-180.

Faustino, C., Kostina, I. & Vergara, O. (2012). *Evaluación de los procesos académicos del programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés-francés) de la Universidad del Valle*. Informe final del proyecto de investigación. Cali: Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje.

Faustino, C., Kostina, I. & Vergara, O. (2013). Assessment Practices in a Foreign Language Teacher Education Program. *Lenguaje*, 2013, 41 (2), 353-382

Frodden, M., C., Restrepo, M., I., & Maturana, L. (2004). Analysis of Assessment Instruments Used in Foreign Language Teaching. *Ikala*, 9(15), 171-201.

- García Ferrando, M. (1986). La encuesta. En García, M.; Ilbáñez, J y Alvira, F. *El Analisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid. Alianza.
- Gómez, A. & Hurtado, L. (2012). *Análisis de las prácticas metodológicas y evaluativas en las fases I y II del área de inglés de la licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle*. Trabajo de grado. Cali: Universidad del Valle.
- Consejo Superior de la Universidad del Valle (2000). *Acuerdo 009*. Noviembre 13 de 1997. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- González, F. & Rios, J. F. (2010). Caracterización de las prácticas evaluativas en lengua extranjera. *Lenguaje*, 38(1).
- González, N. (2006). Tipos de evaluación. En: *Materiales para el curso Metodología de la enseñanza de lenguas II*. Universidad de León. España.
- Harris, M. & McCann, P. (1994). Assessment. *Handbook for the English Classroom*. Macmillan Publishers.
- Hughes, A. (2003). Testing for language teachers. England: Cambridge University Press.
- Jornet, J. M. (2007). La evaluación de los aprendizajes universitarios. *Documento presentado en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Instituto Cervantes (Traducción en español) (2002). Marco Comun Europeo de Referencia para Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, MCERL. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Consejo de Europa.

- Lager, E, Rodríguez, E., Hernández, F., Berdugo, M., Faustino, C., Nieves, R., Tovar, L., Saúl, J., Pañaóza, M. & Tejada, H. (2014). *Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés – Francés*, Cali: Universidad del Valle Facultad de Humanidades. Escuela de ciencia del lenguaje.
- López, A. & Bernal, R. (2009). Language Testing in Colombia: A Call for More Teacher Education and Teacher Testing in Assessment. *Profile*, 11(2).
- Méndez, J. & Palomo, M. (2002). Estrategias de evaluación para programas de orientación. *XXI. Revista de educación*, 4, 181-202
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Bases para una nación bilingüe y competitiva. *Altablero*(37).
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Decreto 0272*. Febrero 11 de 1998. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros*. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Moore, P., Andrade, H. & Matamoros, M. (2009). El concepto de la utilidad en el diseño de una prueba de comprensión de lectura en la lengua. *Tiempo de Educar*, 10(20), 447-484. Consultado el 27 de agosto de 2014 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31112987007>
- Muñoz, A., Palacio, M. & Escobar, L. (2012). Teachers' Beliefs about Assessment in an EFL Context in Colombia. *Profile*, 14 (1), 143-158.
- O'Malley, J. & Valdez, L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners. Practical approaches for teachers*. New York: Longman.

Peris, E., Atienza, E., Cortés, M., González, M., López, C. & Torner, S. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. SGEL – Educación. Madrid.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española (22.a ed.)*. Consultado el 12 de Diciembre de 2013 en <http://www.rae.es/rae.html>

Richards, Jack C., Platt, J. & Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona: Ariel, adaptación de Carmen Muñoz y Carmen Pérez.

Rodgers, W. Todd, Cheng, L. & Hu, H. (2007). ESL/EFL Instructors' Beliefs about Assessment and Evaluation. *Canadian and International Education / Education canadienne et internationale*, 36(1), Artículo 4. Consultado el 30 de Marzo de 2013 en <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol36/iss1/4>

Shepard, L. A. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. En V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching* (4a ed., pp. 1066-1101). Washington: American Educational Research Association.

Shohamy, E., Inbar-Lourie, O. & Poehner, M (2008). Investigating Assessment Perceptions and Practices in the Advanced Foreign Language Classroom. (Report No. 1108). University Park, PA: Center for Advanced Language Proficiency Education and Research.

Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*, Barcelona, Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia.

Vásquez, F. (2005). *Pregúntele al ensayista*. Bogotá: Kimpres.

Universidad del Valle. (2006). *Currículo y Plan de Estudios de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés – Francés*, Cali: Unidad de Artes Gráficas, Facultad de Humanidades.

