

PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN EL COMPONENTE DE FUNDAMENTOS
LINGÜÍSTICOS Y LENGUA MATERNA EN LA LICENCIATURA EN LENGUAS
EXTRANJERAS (INGLÉS-FRANCÉS) DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

MANUEL ALEJANDRO RESTREPO GUZMÁN

UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS (INGLÉS-FRANCÉS)
SANTIAGO DE CALI
AGOSTO DE 2017

PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN EL COMPONENTE DE FUNDAMENTOS
LINGÜÍSTICOS Y LENGUA MATERNA EN LA LICENCIATURA EN LENGUAS
EXTRANJERAS (INGLÉS-FRANCÉS) DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

MANUEL ALEJANDRO RESTREPO GUZMAN

CÓDIGO: 201127657

TRABAJO DE GRADO

DIRECTORA: IRINA KOSTINA

UNIVERSIDAD DEL VALLE

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS (INGLÉS-FRANCÉS)

SANTIAGO DE CALI

AGOSTO DE 2017

RESUMEN

El presente trabajo de grado se inscribe en el Macroproyecto “Sistematización de las prácticas evaluativas en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés-francés) de la Universidad del Valle” (Kostina, 2014), que tuvo como propósito describir las prácticas evaluativas en las asignaturas de diferentes componentes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. El objetivo del presente estudio es describir las prácticas evaluativas en el Componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, indagando en primer lugar las preferencias y concepciones de los profesores de este componente sobre los propósitos y tipos de evaluación de los aprendizajes, al igual que encontrar las técnicas, tipos y procedimientos de evaluación que usan en sus diferentes cursos.

Este estudio, de carácter exploratorio/descriptivo, combinó técnicas cualitativas y cuantitativas para el análisis de la información y utilizó el programa Microsoft Excel para facilidad de manipulación de datos. El estudio se realizó gracias a la ayuda de diez profesores del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna que participaron en una encuesta y estudiantes de diferentes épocas (desde el 2008 hasta el 2015) por medio de los cuales se recolectaron programas de curso y muestras de evaluación aplicadas en los cursos del componente mencionado. Se usó la triangulación de las tres fuentes mencionadas (encuestas, programas de curso y muestras de evaluación) y se encontró que los profesores prefieren la evaluación formativa más que la evaluación sumativa (pero las muestras de evaluación son, en su mayoría, pruebas, exámenes y quizzes) y que manejan distintos conceptos en cuanto a los otros tipos de evaluación (directa, indirecta, de la actuación, del conocimiento, continua, en el momento determinado y autoevaluación). También se encontró que los profesores de este componente podrían desarrollar otro tipo de evaluaciones, tales como la autoevaluación y la evaluación diagnóstica, de acuerdo al paradigma de evaluación planteado en este proyecto.

Palabras clave: Evaluación de los aprendizajes, prácticas evaluativas, muestras de evaluación, actividades de evaluación, instrumentos de evaluación, tipos de evaluación.

ABSTRACT

The present study falls within the Macro-project “Sistematización de las prácticas evaluativas en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés-francés) de la Universidad del Valle” (Kostina, 2014), that aimed to describe the assessment practices in the courses of the different components of the Bachelor’s degree in Foreign Languages at Universidad del Valle. The purpose of this paper is to illustrate the assessment practices in Linguistic Foundation and Mother Tongue’s component of the aforementioned degree, inquiring about the preferences and conceptions of the component’s professors regarding the types and purposes of learning assessment, which they use in their courses along with different procedures and techniques.

This study, which used exploratory and descriptive research, required qualitative and quantitative techniques for information analysis, as well as Microsoft Excel software for facilitating the handling of data. The study was viable thanks to the help of the component’s professors that participated in a survey and various students whose course programs and assessment samples I collected for information gathering. The triangulation of data was focused on three sources (enquiry, course programs and assessment samples), and it was found that professors prefer formative over summative assessment, but most of the assessment samples were exams and quizzes. It was also found that professors of the concerning component must develop other types of assessments that are of significant importance, such as self and diagnostic assessment, since professors tend to confuse them at times.

Keywords: Learning assessment, assessment practices, assessment samples, assessment activities, assessment tools, types of assessment.

TABLA DE CONTENIDOS

ABREVIATURAS	15
INTRODUCCIÓN	16
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS	17
1.1. Objetivo general	19
1.2. Objetivos específicos	19
2. JUSTIFICACIÓN	20
3. ANTECEDENTES	21
3.1. Internacionales	21
3.2. Nacionales	25
3.3. Locales	30
4. MARCO TEÓRICO	36
4.1. El componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna	36
Normatividad	36
Estructura curricular de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras	39
Competencias y tipos de conocimiento en el componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna	41
4.2. Prácticas evaluativas en el aula de clase	47
Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje	47
Características de la evaluación	50
Tipología de la evaluación	52
Fases de evaluación	56
Técnicas, actividades y tareas de evaluación de los aprendizajes	57

Instrumentos para evaluación de los aprendizajes	64
4.3 Concepto de concepción	¡Error! Marcador no definido.
5. METODOLOGÍA	67
5.1. Diseño metodológico	67
5.2. Enfoque y procedimiento metodológico	68
5.3. Población y Muestra	69
5.4. Métodos de recolección de información	73
Encuesta a los profesores	74
Programas de curso	76
Muestras de evaluación	77
6. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	78
6.1 Concepciones de los profesores del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna sobre la evaluación de aprendizajes.....	78
Concepto de evaluación del aprendizaje	79
Tipos de evaluación del aprendizaje	81
Características de la evaluación formativa y sumativa	85
Principios de evaluación del aprendizaje	87
Fases del diseño de evaluación del aprendizaje	90
Frecuencia de actividades de evaluación en clase	91
6.2 Relación de tipos, técnicas e instrumentos de evaluación en las asignaturas del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna	93
Fase de Fundamentación Lingüística.....	94
Introducción al estudio del lenguaje	94

Fonología y Morfología.....	100
Sintaxis y Semántica	104
Psicolingüística.....	109
Análisis del Discurso	115
Sociolingüística	122
Fase de Lengua Materna	128
Lenguaje y Creatividad.....	128
Composición en Español I.....	135
Composición en Español II.....	143
Seminario de Enseñanza del Español.....	149
7. CONCLUSIONES	155
8. BIBLIOGRAFÍA.....	160
ANEXOS (CD ROM)	
Anexo A. Encuestas	
Anexo A1. Análisis de la encuesta	
Anexo A2. Modelo de la encuesta	
Anexo B. Programas de curso	
Anexo BA. Sistematización de los programas de curso	
Anexo C. Muestras de evaluación	
Anexo CA. Técnicas evaluativas en las muestras de evaluación	
Anexo CB. Gráficos de las técnicas evaluativas en las muestras de evaluación	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cantidad de profesores que han impartido las asignaturas en el componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna desde su llegada a la licenciatura.....	70
Figura 2 - Cantidad de profesores del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna que han impartido en el componente de Investigación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras.....	71
Figura 3 - Edades, nivel de preparación profesional y años de experiencia de los profesores del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna	72
Figura 4 - Concepciones de los profesores del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna sobre la evaluación de los aprendizajes.....	80
Figura 5 - Tipos de evaluación del aprendizaje según los profesores del componente en Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna.....	82
Figura 6 - Afirmaciones en la evaluación formativa y sumativa de los profesores de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna	86
Figura 7 - Principios de evaluación según los profesores del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna	88
Figura 8 - Fases del diseño de la evaluación de los aprendizajes según los profesores de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna	90
Figura 9 - Uso de actividades y procedimientos de evaluación de los profesores del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna	93
Figura 10 - Tipos de evaluación del aprendizaje en Introducción al Estudio del lenguaje	97
Figura 11 - Frecuencia de uso de las actividades e instrumentos de evaluación en la asignatura de Introducción al Estudio del Lenguaje	98
Figura 12 - Técnicas evidenciadas en las muestras de evaluación de Introducción al Estudio del Lenguaje del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna.....	99

Figura 13 - Técnica “argumentar, explicar o discutir por escrito” y “preguntas abiertas” evidenciada en la prueba 1 de Introducción al Estudio del Lenguaje, anexo C1	99
Figura 14 - Técnicas “pregunta abierta” e “identificación de elementos en documentos visuales” evidenciada en la prueba 2 de Introducción al Estudio del Lenguaje, anexo C1	100
Figura 15 - Técnicas en las muestras de evaluación de la asignatura de Fonología y Morfología	103
Figura 16 - Técnicas “preguntas abiertas” y “argumentar, explicar o discutir por escrito”, evidenciada en la prueba 2 de Fonología y Morfología, anexo C2	103
Figura 17 - Técnica “Reconocer pares mínimos”, evidenciada en la prueba 18 de Fonología y Morfología, anexo C2	104
Figura 18 - Técnica “completar símbolos, palabras, oraciones, párrafos, textos”, evidenciada en la prueba 19 de Fonología y Morfología, anexo C2	104
Figura 19 - Tipos de evaluación del aprendizaje en Sintaxis y Semántica	106
Figura 20 - Frecuencia de uso de los instrumentos y actividades de evaluación en la asignatura de Sintaxis y Semántica	107
Figura 21 - Técnicas evidenciadas en las muestras de evaluación de Sintaxis y Semántica	108
Figura 22 - Técnica “argumentar, explicar o discutir por escrito”, evidenciada en el instrumento 11 de Sintaxis y Semántica, anexo C3	109
Figura 23 - Técnica “identificación de elementos en documentos escritos”, evidenciada en el instrumento 11 de Sintaxis y Semántica, anexo C3	109
Figura 24 - Técnica “Diagramas”, evidenciada en el instrumento 01 de Sintaxis y Semántica, anexo C3	109
Figura 25 - Tipos de evaluación del aprendizaje en Psicolingüística	112
Figura 26 - Frecuencia de uso de los instrumentos y actividades de evaluación en la asignatura Psicolingüística	113
Figura 27 - Técnicas evidenciadas en las muestras de evaluación de la asignatura de Psicolingüística	114

Figura 28 - Técnica “argumentar/explicar o discutir por escrito”, evidenciada en la prueba 19 de Psicolingüística, anexo C4	115
Figura 29 - Técnica “identificación de elementos en documentos escritos” evidenciada en la prueba 20 de Psicolingüística, anexo C4	115
Figura 30 - Tipos de evaluación del aprendizaje en Análisis del Discurso según la encuesta	118
Figura 31 - Frecuencia de uso de los instrumentos y actividades de evaluación en la asignatura de Análisis del Discurso	120
Figura 32 - Técnicas evidenciadas en las muestras de evaluación de Análisis del Discurso	121
Figura 33 - Técnica “identificar elementos en documentos escritos” evidenciada en la prueba 5 de Análisis del Discurso, anexo C5.....	122
Figura 34 - Técnica “argumentar/explicar por escrito” evidenciada en la prueba 8 de Análisis del Discurso, anexo C5.....	122
Figura 35 - Técnica “preguntas de selección múltiple” evidenciada en la prueba 1 de Análisis del Discurso, anexo C5.....	122
Figura 36 - Tipos de evaluación del aprendizaje en Sociolingüística.....	125
Figura 37 - Frecuencia de uso de los instrumentos y actividades de evaluación en la asignatura de Sociolingüística.....	126
Figura 38 - Técnicas evidenciadas en las muestras de evaluación de Sociolingüística.....	127
Figura 39 - Técnicas “argumentar/explicar por escrito” y “preguntas abiertas” evidenciadas en la prueba cinco de Sociolingüística, anexo C6.....	127
Figura 40 - Técnica “completar símbolos, palabras, oraciones, párrafos, textos” evidenciada en la prueba 23 de Sociolingüística, anexo C6	128
Figura 41 - Técnica “resumir/sintetizar un texto” evidenciada en la prueba 20 de Sociolingüística, anexo C6.....	128
Figura 42 - Tipos de evaluación del aprendizaje en Lenguaje y Creatividad	131

Figura 43 - Frecuencia de uso de los instrumentos y actividades de evaluación en la asignatura de Lenguaje y Creatividad	133
Figura 44 - Técnicas evidenciadas en las muestras de evaluación de Lenguaje y Creatividad.....	134
Figura 45 - Técnica “construir textos” evidenciada en la prueba 3 de Lenguaje y Creatividad, anexo C7	135
Figura 46 - Técnica “construir textos” evidenciada en la prueba 24 de Lenguaje y Creatividad, anexo C7	135
Figura 47 - Técnica “Identificar elementos en documentos escritos” evidenciada en la prueba 9 de Lenguaje y Creatividad, anexo C7	135
Figura 48 - Tipos de evaluación del aprendizaje en Composición en Español I ..	138
Figura 49 - Frecuencia de uso de los instrumentos y actividades de evaluación en la asignatura de Composición en Español I	140
Figura 50 - Técnicas evidenciadas en las muestras de evaluación de Composición en Español I	141
Figura 51 - Técnica “construir textos” evidenciada en la prueba 33 de Composición en Español I, anexo C8.....	142
Figura 52 - Técnica “identificación de elementos en documentos escritos” evidenciada en la prueba 25 de Composición en Español I, anexo C8	142
Figura 53 - Técnica “organización de párrafos y textos” evidenciada en la prueba 20 de Composición en Español I, anexo C8	143
Figura 54 - Tipos de evaluación del aprendizaje en Composición en Español II .	145
Figura 55 - Frecuencia de uso de los instrumentos y actividades de evaluación en la asignatura de composición en español II	146
Figura 56 - Técnicas evidenciadas en las muestras de evaluación en la asignatura de Composición en Español II	147
Figura 57 - Técnica “organización de párrafos y textos” evidenciada en la prueba 8 de Composición en Español II, anexo C9	148

Figura 58 - Técnica “completar símbolos, palabras, oraciones, párrafos, textos” evidenciada en la prueba 2 de Composición en Español II, anexo C9	148
Figura 59 - Técnica “argumentar/explicar por escrito” evidenciada en la prueba 2 de Composición en Español II, anexo C9	149
Figura 60 - Tipos de evaluación del aprendizaje en Seminario de Enseñanza del Español	151
Figura 61 - Frecuencia de uso de los instrumentos y actividades de evaluación en la asignatura de Seminario de Enseñanza del Español	152
Figura 62 - Técnicas evidenciadas en las muestras de evaluación en la asignatura de Seminario de Enseñanza del Español	153
Figura 63 - Técnica “argumentar/explicar por escrito” e “identificación de elementos en documentos escritos”, evidenciada en la prueba 7 de Seminario de Enseñanza del Español, anexo C10	154
Figura 64 - Técnica “identificación de elementos en documentos escritos” evidenciada en la prueba 1 de Seminario de Enseñanza del Español, anexo C10	154

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 – Distribución de las asignaturas de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna (elaboración propia con base en la malla curricular de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras).....	41
Tabla 2 – Competencias comunicativas para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas (elaboración propia con base en el MCERL).....	42
Tabla 3 - Descripción de los cursos de la fase de Fundamentos Lingüísticos (elaboración propia con base en el catálogo de las asignaturas)... ..	45
Tabla 4 - Descripción de los cursos de la fase de Lengua Materna (elaboración propia con base en el catálogo de las asignaturas).....	46
Tabla 5 – Distribución de las técnicas según su valor sumativo/formativo y a sus características controladas, semicontroladas y libres (elaboración propia con base en el libro “teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy” de Brown (1994)).....	59
Tabla 6 – Diseño del presente estudio.....	67
Tabla 7 – Programas recolectados de los cursos del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna.....	76

ABREVIATURAS

FL = Fundamentos Lingüísticos

LM = Lengua Materna

MCERL = Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

MEN = Ministerio de Educación Nacional

LE = Lengua Extranjera

INTRODUCCIÓN

Este estudio buscó indagar las prácticas evaluativas de los profesores del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés-Francés) de la Universidad del Valle. Para ello, se identificaron las preferencias y concepciones de los profesores sobre los propósitos y tipos de la evaluación de los aprendizajes, al igual que las técnicas, tipos y procedimientos de evaluación que estos emplean en las diferentes asignaturas del componente.

El estudio consta de ocho apartados. El primero plantea el problema y los objetivos. El segundo justifica la necesidad del presente proyecto para la licenciatura. El tercero presenta los antecedentes internacionales, nacionales y locales sobre temáticas cercanas a prácticas evaluativas en Lenguas Extranjeras y en específico en el componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna. El cuarto apartado presenta la fundamentación teórica en la cual se basa el estudio, el quinto presenta la metodología que se llevó a cabo. El sexto muestra los análisis de los resultados a través de la triangulación de los documentos recogidos, el séptimo apartado presenta las conclusiones y el octavo apartado la bibliografía. Todos los archivos de análisis de la información recolectada y cruce de datos se presentan en un CD ROM como anexos.

Este proyecto busca aportar al Macroproyecto “Sistematización de las prácticas evaluativas en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés-Francés) de la Universidad del Valle” (Kostina, 2014). Presenta las prácticas evaluativas en el componente mencionado para contribuir a la mejora y desarrollo de la Licenciatura, especialmente en lo concerniente a las prácticas evaluativas.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

Toda institución educativa debe velar por el fiel cumplimiento de los propósitos preestablecidos en sus lineamientos oficiales (currículo, Proyecto Educativo del Programa, entre otros) y los propósitos establecidos hacia la misma enseñanza-aprendizaje. Para esto se recurre a la evaluación. Esta no es un proceso desligado al desarrollo de los contenidos escogidos, sino que hace parte de él, lo que a su vez crea constante retroalimentación con fines de mejorar el proceso educativo.

La Universidad del Valle, como institución pública comprometida con la educación de los ciudadanos, cuenta con un sistema de evaluación propio que funciona en toda la universidad, examinando los diseños curriculares al igual que el proceso de enseñanza-aprendizaje, llamada también “evaluación de los aprendizajes” y es este tipo de evaluación la que nos concierne en este estudio. Los lineamientos oficiales respecto a esta evaluación son tratados en el Acuerdo 009 de Noviembre de 1997, en el capítulo IV, Artículo 21o, que expone:

La evaluación del rendimiento académico del estudiante tiene como objetivo examinar su desempeño en el proceso de formación. Teniendo en cuenta sus condiciones y capacidades, pues estas son elementos fundamentales en el proceso de aprender a aprender. Ella es también un instrumento para que el estudiante valore el rendimiento de su propio aprendizaje y se oriente hacia el mejoramiento de su desempeño. La evaluación se llevará a cabo para determinar si el estudiante está preparado para enfrentar las nuevas etapas en el proceso de su formación y, en este sentido, se constituye en el referente básico que indica el nivel de calidad de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo (p. 8-9).

Teniendo en cuenta que la evaluación es inherente a la universidad y es un elemento esencial para el fiel cumplimiento de lo propuesto en cuanto al desempeño académico del estudiante, nos acercamos a la evaluación de los aprendizajes en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Durante el proceso de acreditación para alta calidad del

programa, se realizó el proyecto macro “Evaluación de los procesos académicos del programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés-Francés) de la Universidad del Valle” (Faustino, Kostina y Vergara, 2012), en el que se encontró una falta de lineamientos de evaluación de aprendizajes que permitieran seguir criterios comunes de evaluación en diferentes componentes de la Licenciatura. Por lo tanto, continuando el proceso de autoevaluación, en 2014 el Grupo EILA decidió formular un nuevo proyecto “Sistematización de las prácticas evaluativas en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés-Francés) de la Universidad del Valle” (Kostina, 2014), el cual generó diferentes microproyectos subyacentes al proyecto mencionado, con el fin de ahondar en las prácticas evaluativas de cada componente.

Uno de estos microproyectos fue el de Afanassieva (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”. Su estudio se concentró en analizar los tipos de evaluación en el componente de Lenguas Extranjeras a través de diferentes métodos e instrumentos de recolección de información tales como la encuesta, programas de curso e instrumentos evaluativos. Dicho trabajo evidenció que los profesores identifican diferentes tipos, estrategias y técnicas de evaluación del aprendizaje y los aplican en los cursos del componente de Lenguas Extranjeras. Sin embargo, las prácticas evaluativas en el componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna no estaban al alcance de esta investigación.

En este caso, explora las prácticas evaluativas en las asignaturas del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna con el propósito de brindar información útil para los lineamientos de evaluación de aprendizajes en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. A partir de esta idea, se formula la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las prácticas evaluativas que se desarrollan en el componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna?

Y surgen, a su vez, las siguientes interrogantes subyacentes a la pregunta anteriormente planteada:

¿Qué preferencias y concepciones tienen los profesores sobre propósitos y tipos de la evaluación de los aprendizajes en el componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna?

¿Qué técnicas, tipos y procedimientos de evaluación usan los profesores en las asignaturas del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna?

A partir de estas preguntas de investigación, se plantean los siguientes objetivos:

1.1. Objetivo general

- Describir las prácticas evaluativas en las asignaturas del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

1.2. Objetivos específicos

- Analizar los tipos, técnicas y procedimientos de evaluación que los profesores del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Del Valle emplean en sus prácticas evaluativas.
- Identificar las concepciones de los profesores del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna sobre propósitos y tipos de la evaluación de aprendizajes.

2. JUSTIFICACIÓN

La evaluación del aprendizaje, de una manera general, es un sistema por medio del cual se regulan y miden los conocimientos dados a un estudiante, con el fin de tener un valor representativo/simbólico de sus alcances en cuanto a las metas planteadas al principio de un proceso educativo, además de permitir un seguimiento constante del progreso de los estudiantes en relación al contenido ofrecido, permitiendo la estimación de diferentes cualidades en los estudiantes (tanto objetivas como subjetivas) sobre el aprendizaje dado. Por ende, la evaluación de los aprendizajes es un proceso de vital importancia ya que regula los alcances del proceso educativo, así como los del estudiante y a su vez estos se retroalimentan a partir de los resultados.

Teniendo en cuenta que la evaluación del aprendizaje es un componente esencial que permite la revisión del progreso de los alumnos y que la licenciatura ha de aportar una educación de calidad a sus estudiantes, es importante entonces llevar un estudio en el cual se analice dicha regulación evaluativa (para este caso, en el componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna de la licenciatura), con el fin de documentar las técnicas y procedimientos que los profesores de este componente utilizan en la planeación, diseño y desarrollo del proceso evaluativo, así como sus concepciones sobre el tema. De este modo se espera contribuir a la caracterización de las prácticas evaluativas en la licenciatura proporcionando un insumo de las mismas desde el componente mencionado, y a la vez, aportar con los resultados puede servir para la mejora del programa, si esto es posible.

Los estudiantes pueden tener una idea general de las prácticas evaluativas en el componente y de cómo se valoran sus conocimientos a partir de los resultados de este estudio. Esto contribuiría a fortalecer su propia formación, además de aportar a la formación docente, ya que dichos estudiantes evidenciarán sus concepciones y prácticas referentes a la evaluación del aprendizaje y corregirán posibles errores.

3. ANTECEDENTES

3.1. Internacionales

Osuna Zambrano (2010) publicó un estudio sobre la evaluación de los aprendizajes en Venezuela que se propuso plantear acciones gerenciales generadoras de reflexión y cambios sobre las prácticas evaluativas de los aprendizajes, particularmente de la educación secundaria en los Liceos Pioneros Bolivarianos, en San Cristóbal, Táchira-Venezuela. El tipo de estudio fue descriptivo y de campo, explorando la percepción de docentes y estudiantes. La unidad de análisis fue de 1710 individuos entre profesores y estudiantes pertenecientes a tres Liceos Pioneros Bolivarianos entre el período académico 2008-2009. La muestra comprendió 186 individuos, conformados por 124 estudiantes y 62 profesores. Se hizo a través de la aplicación de dos cuestionarios de preguntas cerradas (encuesta), uno dirigido al personal docente y otro para los estudiantes.

Se identificó que los profesores realizan la planificación de la evaluación centrada en el alumno, lo que constituye una limitación, pues los estudiantes no tienen la oportunidad de evaluar su propio desempeño. Otro punto débil encontrado es el hecho de que, según la percepción de los estudiantes, los profesores asignan la misma ponderación a las actividades evaluativas, además de que en la evaluación las notas que los profesores brindan se ven afectadas por el comportamiento de los estudiantes y no por sus habilidades y/o destrezas. Debido a que la mayoría de profesores no utiliza la evaluación diagnóstica, no tienen la posibilidad de determinar aspectos tales como: conocimientos previos, percepciones, habilidades, destrezas, fortalezas y oportunidades de sus estudiantes. Dichos estudios también evidenciaron la falta de aplicación de la evaluación formativa, debido en parte a la poca participación en todas las fases del proceso, pero también por la falta de retroalimentación; también se encontró una marcada

preferencia de los docentes por el empleo de la evaluación sumativa, al igual que la preferencia por pruebas escritas y orales. A nivel administrativo se encontró que el departamento de evaluación o el coordinador pedagógico exigen los planes de evaluación a los docentes y los revisan, pero no sucede lo mismo con los instrumentos de evaluación, indicando una inadecuada orientación sobre una de las fases administrativas del proceso evaluativo. Un aspecto positivo encontrado en cuanto a la planificación de la evaluación es que casi siempre se cumplen las fechas y horarios estipulados donde esta toma lugar.

Este estudio nos sirve para evidenciar los diferentes tipos de evaluación y su distribución en un centro educativo, en este caso, se trata de la evaluación sumativa, la cual predomina sobre los otros dos tipos (formativa y diagnóstica). También plantea percepciones estudiantiles y profesoraes valiosas que aportan a la investigación. A diferencia de este trabajo, el proyecto aquí planteado utiliza análisis de programas de curso, y se cruzan los datos y resultados tanto de la encuesta como de las muestras de evaluación recolectadas en el contexto de formación docente en una universidad pública. Además, no solo se concentra en los tipos de evaluación, sino también en las competencias que se pueden evidenciar a partir de los documentos, las preferencias evaluativas de los profesores, y las técnicas más utilizadas por estos.

Montee, Bach, Donovan, y Lynn (2013) presentan un estudio que hace parte de un programa de entrenamiento profesoral, creado por STARTALK, componente que hace parte del U.S. NSLI (*National Security Language Initiative*) y que busca expandir la enseñanza y aprendizaje de las lenguas menos enseñadas (LCTL: *Less Commonly Taught Languages*). Dicho estudio se concentró en proveer a los profesores (29 en total) de conocimiento fundamental sobre la evaluación de los aprendizajes, y a generar tareas de evaluación de lenguas que reflejaran los objetivos instruccionales y del programa de los participantes y así direccionar las necesidades evaluativas de dichos profesores, en conjunto con el programa. Dos preguntas generales se formularon en este estudio: *“What are the assessment*

practices and needs of LCTL teachers?” y “How does assessment literacy of LCTL teachers develop during the course?”.

Se usó un cuestionario antes del curso, un análisis de documentos basados en muestras de evaluación desarrolladas por los participantes durante el curso, y entrevistas a estos, a través del denominado “flexible approach” propuesto por Borg (2013), el cual permitía la flexibilidad propicia para que los participantes no sobrecargaran sus actividades académicas.

A través del cuestionario se encontró que muchos de los profesores de LCTL no habían tomado cursos de evaluación de los aprendizajes a nivel universitario, aunque muchos habían participado en talleres o prácticas evaluativas. Gracias a las muestras de evaluación, se evidenció que los profesores pudieron conectar la instrucción dada durante el curso con la evaluación de los aprendizajes de manera bastante exitosa. Se encontró, a través del análisis de las muestras de evaluación, que el componente de taller cara-a-cara del curso es efectivo en cuanto a que aumenta el conocimiento de los participantes sobre conceptos de evaluación de los aprendizajes, interconectado estratégicamente con instrucción, ya que la mayoría de participantes no tenían claro muchos conceptos sobre evaluación de los aprendizajes. La tarea fue detectar qué tipo de evaluación era más precisa dependiendo de factores como edad de los estudiantes y nivel de proficiencia. El resultado más significativo de este curso fue el grado de conciencia logrado por los colaboradores respecto a la evaluación de los aprendizajes como una herramienta para guiar y mejorar la instrucción del lenguaje.

Este estudio resalta la dificultad de llevar un proceso de aprendizaje cuando no está claro un sistema de evaluación de los aprendizajes, y más aún, cuando sus conceptos esenciales no son dominados por los profesores, pero también enseña la efectividad de aplicar actividades evaluativas durante un curso, siendo todos los participantes concientes de ello. A diferencia de este estudio, realizado en el contexto de formación docente en evaluación, que proporciona la teoría y las

herramientas de evaluación mediante un curso de capacitación en evaluación, nuestro estudio analiza las prácticas evaluativas en las asignaturas del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna de un programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, es decir, recoge evidencias de lo que ocurre con la evaluación del aprendizaje en el contexto real de enseñanza y aprendizaje.

Summo, Voisin, y Asensio (2014) publicaron un estudio que busca revelar lo que piensan y lo que hacen los profesores a nivel de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en un programa de la Universidad Autónoma de Puebla en México, en donde se busca responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las concepciones y las prácticas en evaluación de los profesores de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés?

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo y se basó en un cuestionario para entender las concepciones y las prácticas evaluativas de los profesores de francés como lengua extranjera. Se encuestaron 19 profesores de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés.

En este estudio se encontró que aunque las diferencias entre prácticas y concepciones en evaluación son tenues, existe considerable heterogeneidad en relación con la acción y concepciones de los profesores. Por ende, es necesaria la constitución de equipos de trabajo sobre la evaluación para así lograr una armonía sobre el tema, con tres características esenciales: Primero, un objetivo en común sobre el producto final: para esto debe haber una aceptación consensual sobre la finalidad de las tareas a realizar. Segundo, las tareas deben ser operacionales, pues se trata, por una parte, de tomar en cuenta los medios, recursos y herramientas que los miembros del equipo adquirieron por experiencia y que pueden ayudar al proceso y por otro lado, de racionalizar los procesos a seguir. Tercero, la convergencia de los esfuerzos de los miembros del equipo pedagógico debe materializarse para una cooperación sana y solidaria durante la realización de la actividad evaluativa. Instrumentos como el portafolio y diarios han llamado la

atención del grupo de profesores ya que su puesta en escena exige una descripción precisa de su objeto de evaluación, de su estructura, de su función y de los criterios que permitirán su utilización como herramientas de evaluación y de aprendizaje. Son esta clase de instrumentos los que favorecen centrarse en el proceso de aprendizaje y la reflexión de los autores sobre su mismo proceso, lo que conduce a la autonomía y, por ende, a la educación a lo largo de la vida. Este estudio nos muestra la importancia de un sistema de evaluación que sea claro y, sobre todo, entendible por todos los miembros del proceso educativo. En el caso de la presente monografía y a diferencia de este estudio, no solo se empleará una encuesta, sino también recolección de muestras de evaluación y análisis de programas de curso.

3.2. Nacionales

Arias y Maturana (2005) cualifican a los profesores de lenguas extranjeras de dos universidades colombianas en la evaluación de los aprendizajes. Los objetivos propuestos del estudio nacen a partir de los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las prácticas evaluativas que se dan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés y francés como LE? ¿Qué discursos sustentan las prácticas evaluativas que emplean los profesores en sus cursos? ¿Cuáles factores intervienen en el proceso de evaluación de los aprendizajes en dichos programas? Desde estos interrogantes surge el objetivo principal: identificar y caracterizar los discursos y prácticas evaluativas de los profesores de inglés y francés de los diferentes programas estudiados, con el fin de construir con ellos un sistema de evaluación correspondiente a las necesidades y exigencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los idiomas en estos contextos. Veintiún profesores se comprometieron a hacer parte del estudio, dando suministros de los instrumentos de evaluación que cada uno empleaba, asistencia a talleres y entrevistas (diecisiete profesores entrevistados y quince entrevistas grupales a los cursos de los profesores entrevistados). Para el análisis de datos, se siguieron las etapas

propuestas por Burns (1999): a) recopilación de todos los datos, b) codificación y categorización, c) comparación, d) interpretación y e) divulgación.

Como resultados de la investigación se encontró una confusión por parte de los profesores entre evaluaciones sumativas y formativas, lo que conlleva a que la autoevaluación y retroalimentación no se realicen con la rigurosidad, sistematicidad y continuidad necesarios, limitando el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se encontró también una imprecisión en el constructo lingüístico expresado en habilidades, énfasis excesivo en el área organizativa de la lengua, demasiada importancia en aspectos no lingüísticos, y poca consideración de muchas tareas evaluativas. Otros factores negativos que se encontraron y que afectan la evaluación de aprendizajes son: la falta de estabilidad laboral de los profesores, de directrices claras, de consenso, y de registros formales y sistemáticos de los resultados de las evaluaciones.

Este estudio es relevante para el proyecto aquí formulado, pues analizó elementos que afectan la evaluación de aprendizajes de las lenguas extranjeras tanto internos como externos (inconsistencias en el constructo lingüístico, mucho énfasis en elementos poco relevantes o la falta de estabilidad laboral de los profesores). A diferencia del estudio de Arias y Maturana (2005), este proyecto no emplea entrevistas ni a los profesores ni a grupos de profesores, sino una encuesta. Tampoco pretende plantear talleres para su desarrollo, antes bien, busca analizar diferentes documentos para entender las prácticas evaluativas del componente que nos concierne.

El *Language and Pedagogy Research Group* (2008) de la Universidad de Nariño publicó un estudio cuyo objetivo principal era examinar las prácticas evaluativas en el Departamento de Lingüística y Lenguaje de la Universidad de Nariño, buscando entender la percepción que tenían los alumnos de dichas prácticas, la manera en que los profesores evaluaban y las prácticas específicas en sí que se presentaban, además de la falta de información sobre el tema en el departamento.

Dicho análisis se concentró en los dos programas del departamento: “Educación básica: humanidades, lengua castellana e inglés” e “Inglés y francés”.

La muestra se basó en estudiantes de séptimo y octavo semestre del programa de inglés-francés y con estudiantes de noveno y onceavo semestre del programa de inglés-español por ser aquellos que han cursado casi todas las asignaturas. Se procedió a valerse de entrevistas y encuestas para la recolección de información. Tanto las encuestas como entrevistas fueron empleadas con profesores y estudiantes.

Como conclusiones generales y respecto a los objetivos que se propuso el proyecto, se encontró que los profesores son conscientes de algunos principios evaluativos tales como practicidad y fiabilidad, mas no de otros elementos como la validez y la autenticidad. Los profesores no son muy conscientes de los diferentes tipos de evaluaciones actuales por lo que prefieren pruebas tradicionales como quizzes orales y escritos. Los tres tipos de actividades evaluativas con más recurrencia son: exámenes escritos y orales, presentaciones y ensayos. Otros como el portafolio, debates, trabajo en parejas, entrevistas y autoevaluación son poco usados, lo que indica, de acuerdo al paradigma de evaluación de esta investigación, que la evaluación auténtica y la alternativa no son muy tomadas en cuenta en términos de la planeación evaluativa. Respecto al tercer objetivo propuesto, el cual buscaba examinar la percepción de los estudiantes sobre la evaluación y su rol en esta, se encontró que los estudiantes no tienen una idea muy positiva sobre la evaluación. Primero, un porcentaje considerable de estudiantes piensa que las pruebas aplicadas por los profesores no refleja el conocimiento verdadero de estos. Segundo, no sienten que las notas obtenidas en las pruebas reflejen su verdadero desempeño o conocimiento. Adicionalmente, los estudiantes expresaron que a veces la evaluación es solo un requerimiento para obtener una nota. Por último, el estudio invita a que los profesores revisen los horarios de sus asignaturas, pues perder diez minutos entre asignatura y

asignatura afecta el desarrollo de los estudiantes en las pruebas (*Language and Pedagogy Research Group, 2008*).

Mientras que este estudio se concentró en indagar estudiantes y profesores con preguntas abiertas, dichas preguntas no eran de carácter conceptual en cuanto a los tipos, técnicas, procedimientos y concepciones de evaluación. Se basaron sobre todo en opiniones a través de dichas preguntas, a manera de ejemplo, el objeto de la evaluación, los tipos de la evaluación, los criterios de evaluación, las características de las pruebas, la actitud del docente frente a la prueba, las sugerencias, entre otros.

Rodriguez Luna (2010) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, realizó un estudio de carácter exploratorio sobre la fundamentación, reflexión y acción sobre la evaluación, con énfasis en las actividades del lenguaje, cuyos propósitos eran identificar las ideas existentes entre los profesores sobre la evaluación y su utilidad; emprender acciones de sensibilización respecto a los beneficios e impactos de la evaluación para propiciar cambios en la enseñanza, y hacer recomendaciones frente a los procesos de formación docente en el campo de la evaluación. Para esto, se utilizaron un taller y un cuestionario como instrumentos para registrar de los puntos de vista de cincuenta y cuatro docentes.

Se evidenciaron contradicciones entre el pensar, el decir y el hacer de los docentes respecto a la evaluación. También se encontró la necesidad de establecer una articulación entre el enfoque de competencias, declarado en las pruebas, con los fundamentos expresados en los estándares, indicadores de logro y lineamientos curriculares. La evaluación, según los resultados, se asume como una actividad desligada de los contextos de comunicación y de aprendizaje. Por tanto, se percibe una representación fragmentada de la misma, como dispositivo de poder y control ligado al maestro, a la escuela, o a las instituciones estatales. Por lo tanto, el estudiante sigue siendo objeto de evaluación pero no participa, ni se asume como “centro del aprendizaje”, en contravía de los discursos oficiales.

Este estudio evidencia como a través de ciertos instrumentos (talleres y cuestionarios), se encuentran irregularidades entre posturas teóricas y aplicaciones prácticas, llevando a la evaluación a estar desligada del contexto en que sucede y enseña que la evaluación algunas veces puede ser asumida como un “dispositivo de control” donde se pierde la objetividad y finalidad de la misma. A diferencia de este estudio, el presente trabajo también utilizará un cuestionario (la encuesta), pero en vez de talleres, se analizará la recolección de programas de curso y muestras de evaluación. Por otra parte, Escobar, Muñoz, y Palacio (2012) publicaron un estudio que describe una investigación realizada en un centro de idiomas de una universidad privada de Colombia (EAFIT), el cual buscaba examinar las percepciones de los profesores sobre evaluación de los aprendizajes en general y sobre las prácticas y concepciones de los profesores en lo que concierne a los sistemas de evaluación orales y escritos desarrollados en el centro, en particular. Las preguntas a responder fueron: *1. What are the language center teachers’ current beliefs about assessment in general and about the language center oral and writing assessment systems, specifically? 2. Do these beliefs match the assessment practices promoted by the LC?* Se exploraron las concepciones de sesenta y dos profesores que han trabajado en el centro de lenguas durante los últimos ocho años, mediante encuestas a los profesores, reportes escritos de experiencias y entrevistas.

Los resultados evidenciaron que hay una contradicción entre lo que los profesores creen y lo que hacen. También sugirió que los profesores necesitaban un espacio para la reflexión, la autoevaluación y más orientación en prácticas de evaluación formativa. En general, los profesores creen que la enseñanza y el aprendizaje pueden mejorar con ayuda de la evaluación. Sin embargo, aunque la concepción de la evaluación para el mejoramiento (formativa en su mayoría) es compartida por los diez profesores del componente de FL y LM de este estudio, hay una tendencia a utilizar procedimientos sumativos en el salón, lo que muestra una discrepancia entre concepciones y prácticas. Existe una necesidad de promover

técnicas de evaluación formativa, como trabajo en parejas y autoevaluación, que pueden ayudar a los maestros a evaluar a los alumnos de acuerdo con las necesidades del aula y el programa.

El estudio descrito aporta a este proyecto, pues nos presenta un modelo de encuesta y otras metodologías (reportes escritos de experiencias y entrevistas) y nos puede ayudar a entender con mayor facilidad cómo se diferencia una discrepancia entre las concepciones de los profesores y sus prácticas, teniendo en cuenta la metodología que aplicará nuestro trabajo (recolección de muestras de evaluación, programas de curso y encuestas), además del hecho que se concentra en el componente de FL y LM.

3.3. Locales

A continuación se presenta la sección de los antecedentes locales, que se conforma por cinco proyectos relacionados al componente de FL y LM y/o a la evaluación de aprendizajes. Ledezma y Torres (2012) identificaron en primer lugar la incidencia que los tres primeros cursos de la fase de Lengua Materna tenían en la formación del licenciado en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, y en segundo lugar, analizaron la percepción que tienen los estudiantes y los profesores acerca de los aportes a la formación del licenciado debidos a los tres primeros cursos de la fase de Lengua Materna, desarrollados en los tres primeros semestres del programa, a saber: Lenguaje y Creatividad, Composición en Español I y Composición en Español II. La recolección de la información se hizo a través de varios instrumentos, tales como corpus de documentos oficiales de la licenciatura y de los programas desarrollados con diferentes cortes en los tres cursos, una encuesta aplicada a una muestra de dieciséis estudiantes activos y ocho egresados, un grupo focal conformado por estudiantes de las dos jornadas y de diferentes semestres y una entrevista individual a nueve profesores. En cuanto a su metodología, se trabajó acorde al concepto de investigación evaluativa, que

Cabrera (1987: 101 en Sandín 2003:176) define como aquella “forma de investigación pedagógica aplicada que tiene por objetivo valorar la eficacia o éxito de un programa de acuerdo a unos criterios y todo ello en orden a tomar decisiones presumiblemente optimizantes de la situación”

A manera de conclusiones, se resalta que la lengua materna es el vehículo para llevar el aspecto científico del programa, específicamente de los fundamentos lingüísticos que son dados en lengua materna y la profundización en las habilidades poéticas, las estrategias cognitivas y metacognitivas que los estudiantes desarrollan en la escritura y lectura a lo largo del programa. Por medio de estos cursos se incentiva en el estudiante la capacidad de argumentar a partir de la lectura y a través de la escritura de diferentes textos académicos, asumiendo una posición crítica, y controlando y evaluando su proceso, aplicando todas las estrategias aprendidas durante los cursos.

En cuanto a la relación entre las asignaturas de la fase de Lengua Materna, se encontró una falencia en la estructura y ubicación de la misma en la malla curricular respecto a su poca presencia y continuidad durante el programa. Las asignaturas tienen muy poca intensidad horaria y no se alcanza a trabajar adecuadamente muchos elementos que podrían ser útiles para los estudiantes a lo largo del programa. Se encontró, además, que este componente hace aportes significativos a la formación académica en español de los estudiantes, pero que aun así no es el suficiente. Estos aportes permiten que el estudiante integre conocimientos de la lengua materna a las lenguas extranjeras. Sin embargo, en la fase de LM no existe una fundamentación suficiente en lengua materna debido a que ese no es el énfasis del programa. Se encontró, también, que los contenidos de los cursos son relevantes para la formación en comprensión y producción textual de los estudiantes, pero existe una desarticulación entre los cursos, ya que falta mayor diálogo entre los profesores del componente y de la escuela en general, a la hora de plantear contenidos a enseñar en las asignaturas (Ledezma y Torres, 2012). A partir de este trabajo podemos entender cuál es el objetivo de las

tres primeras asignaturas del programa y también cómo se coordina con las demás, en qué sentido alimenta el corpus y la formación del estudiante durante la licenciatura. A diferencia de este trabajo, el presente estudio se concentra en los profesores y la participación estudiantil aparece solo en la recolección de instrumentos evaluativos y programas de curso. No se realizan entrevistas, pero sí una encuesta.

Vidal y Vasco (2012) realizaron un estudio cuyo propósito principal fue analizar el rol de la fase de Fundamentos Lingüísticos en la formación profesional de los licenciados en Lenguas Extranjeras, a la luz de las disposiciones oficiales del programa y de las apreciaciones de profesores y estudiantes. La recolección de la información se hizo a través de varios instrumentos tales como corpus de documentos oficiales del programa y de programas de cursos de diferentes cortes de las seis asignaturas del área que fueron objeto del estudio, grupos focales con una muestra de estudiantes de los semestres cuarto, sexto, octavo y décimo y entrevistas a profesores del Departamento de Lingüística y Filología. En lo que respecta a los programas de curso, estos se analizaron en cuanto a su relación con otros programas de curso, y sus objetivos. La información recolectada se analizó a través de seis pasos descritos por Cabelo y Loscertales (1996): pre-análisis, formación del sistema categorial, codificación, análisis e interpretación y presentación del informe.

Se encontró que los cursos de la fase estudiada tienen diferentes relaciones con otros componentes del programa. También se encontró que los profesores del área consideraban que un licenciado en lenguas extranjeras debía tener, necesariamente, una formación científica en las diferentes áreas del estudio de la lengua (fonología, morfología, sociolingüística, etc.). En cuanto a los estudiantes, estos opinaron que la fase de Fundamentos Lingüísticos brindaba conocimientos que son esenciales para su formación y que era una de las fases que hacía que su formación fuese de carácter profesional, ya que les permitía conocer diferentes aspectos de la lengua. Se encontró también que se logra una articulación de la

fase de Fundamentos Lingüísticos con los demás componentes del programa, pero falta aún más trabajo para lograr una mayor integración (Vidal y Vasco, 2012). En este sentido, este trabajo alimenta el presente estudio en términos de su relación con los otros componentes y lo que se propone cada asignatura. Si bien el estudio justifica en general la fase de Fundamentos Lingüísticos en la licenciatura, nuestro estudio se concentra en los procesos evaluativos, factor que no es primordial ni principal en el estudio mencionado. Este proyecto también se concentra en los resultados arrojados por la encuesta, los programas de curso, documentos oficiales y los instrumentos o muestras de evaluación.

Por otra parte, en el marco del proceso de autoevaluación para la acreditación de alta calidad del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Faustino, Kostina y Vergara (2012) mostraron que existía una carencia de lineamientos de evaluación de aprendizajes para el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Debido a esta carencia, el grupo de investigación EILA tomó la decisión de seguir indagando en los tipos de evaluación, las estrategias y herramientas que emplean los profesores para diseñar y llevar a cabo sus prácticas evaluativas dentro de sus cursos. Así, Kostina (2014) comenzó el macroproyecto nombrado al principio titulado “Sistematización de las prácticas evaluativas en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés-Francés) de la Universidad del Valle” que consta de varios proyectos a menor escala que apuntan a revisar las prácticas evaluativas en cuatro componentes curriculares de la Licenciatura:

- 1) los idiomas extranjeros: inglés y francés;
- 2) la pedagogía y la didáctica;
- 3) la formación para la investigación y la investigación formativa;
- 4) la fundamentación lingüística y en lengua materna.

Afanassieva (2015) describió las prácticas evaluativas de la licenciatura en lo que concierne al componente de lengua extranjera: inglés y francés. Se describieron las concepciones de los profesores de este componente respecto a los tipos, propósitos y preferencias de evaluación. Segundo, se identificaron los tipos y los instrumentos de evaluación que utilizan los profesores del componente en el aula de clase, y tercero, se compararon las prácticas evaluativas en las asignaturas de inglés y francés. La metodología siguió el enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo. La información se recogió de muestras de instrumentos de evaluación obtenidos directamente de los profesores y de los estudiantes (280 muestras de evaluación), de la aplicación de una encuesta y del análisis de los programas de cursos (en total 59 programas). Los datos de la encuesta se procesaron cuantitativamente por medio del *Software Microsoft Excel* y otra información se analizó cualitativamente.

El estudio evidenció que en las asignaturas de las tres fases de inglés y francés, la evaluación está planteada según los objetivos propuestos en los programas de cursos. También que hay una codependencia entre los objetivos del curso, las competencias y habilidades a evaluar y los instrumentos de evaluación que los profesores emplean en clase. Se detectó la preferencia por parte de los profesores de la evaluación formativa frente a la sumativa, además del hecho de que los profesores diferencian estos dos tipos de evaluaciones.

Este trabajo es de suma y vital importancia para nuestro estudio, pues el modelo de encuesta aplicada es el mismo modelo que será utilizado para el componente que nos concierne: Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna, teniendo en cuenta que dicha encuesta se reformula para los términos y objetivos propuestos de este estudio y componente. Esto se debe a que se busca que los microproyectos puedan ser objeto de cruce de datos y manipulación de manera fácil, por lo que se evitó formular una nueva encuesta. Se recolectan también programas de curso y las muestras de instrumentos evaluativos. A diferencia del trabajo de Afanassieva (2015), este trabajo se concentra en comparar las dos fases entre sí (Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna) a partir de los

resultados arrojados en la encuesta y en el análisis de programas de curso e instrumentos evaluativos.

Por otro lado, Kostina (2015) investigó y presentó los resultados de las prácticas evaluativas en el componente de Pedagogía, Didáctica e Investigación en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Inglés y Francés, de la Universidad del Valle. En este estudio se evidenció que las actividades, instrumentos y técnicas de evaluación manejadas por los profesores se corresponden con los propósitos y tipos de evaluación aplicados. Se privilegia la evaluación por proceso, que incluye instrumentos como proyectos de aula y portafolios en las asignaturas de didáctica de lenguas extranjeras, práctica docente e investigación en el aula. No obstante, con frecuencia se emplea el ensayo como instrumento evaluativo y en ocasiones, quizzes y exámenes finales. El estudio concluye que, a pesar de la presencia de evaluación sumativa representada por la función acreditativa-social de la evaluación que apunta al uso de exámenes (parciales y finales), se utilizan tareas evaluativas como realización de proyectos, presentaciones orales ante una audiencia, elaboración de textos e informes escritos, diseño y desarrollo de planes de clase, respuestas a problemas complejos, entre otras. Estas actividades evaluativas permiten que los estudiantes desplieguen procesos y construyan respuestas o elaboren productos diversos, mediante los cuales muestren el dominio de distintos tipos de conocimientos y habilidades tanto pedagógicas como investigativas. Las tareas se acompañan con rejillas de evaluación que especifican los criterios, descriptores y grados que deben lograr los estudiantes, que se elaboran frecuentemente por grupos de profesores.

En conclusión, los diferentes trabajos presentados en esta sección nos acercan más al entendimiento del presente proyecto y nos presenta un panorama representativo sobre prácticas evaluativas relacionadas al componente a ser estudiado.

4. MARCO TEÓRICO

A partir de los objetivos planteados, en esta sección se desarrollan los aspectos normativos y conceptuales que fundamentan este estudio. En primer lugar, se justifica y se ubica el componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna en el currículo del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. En segundo lugar, se caracterizan las prácticas evaluativas en el aula de clase con base en los principios de evaluación constructivista y se definen los procedimientos evaluativos. Finalmente, se aclara el concepto de concepción utilizado en este trabajo.

4.1. El componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna

Normatividad

En la Resolución No. 02041 de 03 de Febrero de 2016¹, se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. A partir de esta norma, revisaremos cómo está regulada la licenciatura que nos concierne y cómo se relaciona con aspectos evaluativos.

Toda licenciatura debe tener, en primer lugar, una evaluación institucional, es decir, mecanismos para evaluar los programas académicos ofrecidos, y una evaluación de los aprendizajes, que se encargue de evaluar lo enseñado al estudiante y que concierne a las problemáticas teórico-académicas de cada programa. Según esta resolución, quien se encarga de la evaluación institucional es el Ministerio de Educación Nacional, pues le corresponde a este adoptar medidas para fortalecer la investigación, propender por la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de las

¹ Derogada por la Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017.

instituciones de educación superior y fomentar la producción del conocimiento y el acceso del país al dominio de la ciencia, la tecnología y la cultura. Sin embargo, cada universidad tiene el derecho de configurar sus propios sistemas evaluativos (institucional y del aprendizaje), bajo los criterios de la denominada “autonomía universitaria”, desarrollada en los artículos 28 y 29 de la Ley 30 de 1992, la cual plantea el derecho de las universidades a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos, adoptar sus correspondientes regímenes, y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de función institucional (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

La Resolución No. 02041 establece cuatro componentes que debe tener una licenciatura para desarrollar los valores, conocimientos y las competencias de un educador:

- Componente de fundamentos generales
- Componente de saberes específicos y disciplinares
- Componente de pedagogía y ciencias de la educación
- Componente de didáctica de las disciplinas

En el desglose de estos componentes, se puede evidenciar que las asignaturas actuales de Lengua Materna de nuestra Licenciatura en Lenguas Extranjeras se ubican en el componente de fundamentos generales, cuyo propósito específico es desarrollar las competencias comunicativas en español, manejo de lectura, escritura y argumentación. Por otro lado, las asignaturas de Fundamentos Lingüísticos de nuestra Licenciatura hacen parte del componente de saberes

específicos y disciplinares, específicamente relacionados con la apropiación de la trayectoria histórica y los fundamentos epistemológicos del campo disciplinar (en nuestro caso, Lingüística y disciplinas afines). Por lo tanto, en estas asignaturas deben evaluarse tanto las competencias comunicativas en Lengua Materna como el conocimiento disciplinar.

Otro documento que establece pautas evaluativas para los programas académicos es el Acuerdo 009 de Noviembre de 1997 de la Universidad del Valle, que reglamenta las actividades académicas de los estudiantes de pregrado. En su Capítulo IV, Artículo 21º, define que la evaluación del rendimiento académico del estudiante tiene como objetivo examinar su desempeño en el proceso de formación teniendo en cuenta sus condiciones y capacidades, pues estas son elementos fundamentales en el proceso de aprender a aprender, y también es un instrumento para que el estudiante valore el rendimiento de su propio aprendizaje y se oriente hacia el mejoramiento de su desempeño. La evaluación se llevará a cabo para determinar si el estudiante está preparado para enfrentar las nuevas etapas en el proceso de su formación y, en ese sentido, se constituye en el referente básico que indica el nivel de calidad de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo (Consejo Superior de la Universidad del Valle, 1997).

Por lo tanto, la evaluación de los aprendizajes en la Licenciatura busca acompañar al estudiante en el proceso de adquisición de los conocimientos conjuntamente con examinar el aprendizaje que el estudiante logre y el programa mismo, para, de este modo, permitir que los profesores reconozcan cuándo el estudiante debe continuar o repetir un semestre o asignatura. Es importante también mencionar que la evaluación del rendimiento académico del estudiante, según el artículo 22 de este documento, se hace en diferentes modalidades que están bajo la responsabilidad de la universidad, de acuerdo con los principios de formación integral y flexibilidad curricular, y que la universidad se reserva el derecho a definir

quién o quiénes aplicarán el sistema de evaluación (Consejo Superior de la Universidad del Valle, 1997).

También define en el Artículo 23 las dos clases de evaluación del rendimiento académico:

1. Las que llevan a la aprobación o no de una asignatura (a. parciales, b. finales, c. opcionales, d. habilitación y e. validación) y
2. 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 (a. de clasificación, b. de medición progresiva, c. de comprensión).

En el capítulo V se define los tipos de calificación. Esta puede ser numérica o no numérica, dependiendo de lo que se defina en los claustros de profesores de las unidades académicas que ofrezcan la asignatura. El artículo 43 del documento nos muestra los tipos de escala numérica, si es el caso: 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 (Consejo Superior de la Universidad del Valle, 1997). A continuación se examinará la estructura curricular de la Licenciatura en LE.

Estructura curricular de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés-Francés)

Según el modelo de formación del Licenciado en Lenguas Extranjeras que plantea el Proyecto Educativo del Programa (PEP) (2014), este se basa en dos partes

principales: modelo constructivista-social y modelo reflexivo. De dicho modelo constructivista-social, se derivan tanto principios pedagógicos constructivistas como sociales. Es decir, que para lograr este perfil en el estudiante, la institución se adhiere conceptualmente a la definición de un tipo de evaluación que lo permite, mejor explicado en el PEP (Lager y otros, 2014), el cual plantea que la evaluación tiene un grado de subjetividad, y que debe intentar siempre ser cualitativa e integral para así concentrarse en el proceso de aprendizaje y no en un resultado final, además de entender la forma de aprender de los estudiantes y respetarlos.

Respecto al componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna, el PEP precisa que este componente comprende dos fases:

1. Una fase de lingüística, cuyo objetivo es brindar el conocimiento y la capacidad de análisis de las lenguas en su estructura, función y funcionamiento así como abrir al estudiante perspectivas sobre la posibilidad de construcción de sentido en los procesos de interacción que configuran el discurso, y que comprenden los siguientes cursos: Introducción al Estudio del Lenguaje, Fonología y Morfología, Sintaxis y Semántica, Psicolingüística, Sociolingüística y Análisis del Discurso.
2. Una fase de Lengua Materna, que se propone desarrollar la competencia discursiva en español (Lager y otros, 2014) y que comprende los cursos: Lenguaje y Creatividad, Composición en Español I, Composición en Español II y Seminario de Enseñanza del Español.

A partir de estas dos fases se puede afirmar que la importancia del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna se basa por un lado en la presentación de los procesos estructurales de las lenguas, permitiendo entender al estudiante cómo funcionan y el rol que estas desarrollan en la sociedad (el conocimiento y capacidad de análisis de las lenguas en su estructura, función y

funcionamiento, la construcción de sentido que configura la interactividad del discurso) y por otro lado, en el desarrollo de la competencia discursiva en español. En la Tabla 1 se muestra la distribución de las asignaturas de ambas fases en los semestres del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras:

Tabla 1 – *Distribución de las asignaturas de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna (elaboración propia con base en la malla curricular de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras)*

COMPONENTE	I	II	III	IV	V	VI	VII
Lengua Materna - 12 Créditos	Lenguaje y Creatividad	Composición en Español I	Composición en Español II				Sem. de Enseñanza del Español
Fundamentos Lingüísticos - 18 Créditos	Introducción al Estudio del Lenguaje	Fonología y Morfología	Sintaxis y Semántica	Análisis del discurso / Psicolingüística	Sociolingüística		

Competencias y tipos de conocimiento en el componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna

El Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002), desarrolla un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo y cuyas directrices sigue la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Para este trabajo de grado, se aplican las competencias mencionadas para la lengua materna, aunque el MCER apunte más a las lenguas extranjeras. En el capítulo 5 de este documento se plantean las competencias que se derivan de la competencia comunicativa, en específico tres competencias: competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. A continuación se presenta la tabla 2 que ilustra las competencias que el MCER

plantea para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, y a la cual se acoge la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle:

Tabla 2 – Competencias comunicativas para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas (elaboración propia con base en el MCERL)

Competencias	Sub-competencias	DESCRIPCIÓN
Lingüística	Competencia léxica	Es el conocimiento del vocabulario de una lengua y su capacidad para utilizarlo. Comprenden: Fórmulas fijas (refranes, proverbios), modismos, régimen semántico, polisemia
	Competencia gramatical	El conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad para utilizarlos: elementos, categorías, clases, estructuras, procesos, relaciones
	Competencia semántica	Comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno.
	Competencia fonológica	Supone el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de: unidades de sonido, rasgos fonéticos, composición fonética, prosodia (acento y ritmo, entonación) y reducción fonética.
	Competencia ortográfica	Conocimiento y destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos.
	Competencia ortoépica	Pronunciación correcta partiendo de la forma escrita, entonación al leer un texto, ambigüedades, etc.
Sociolingüística	Marcadores lingüísticos de relaciones sociales	Uso y elección del saludo, uso y elección de formas de tratamiento, convenciones para los turnos de palabra, uso y elección de interjecciones y frases interjectivas.
	Normas de cortesía	Cortesía positiva (mostrar interés, preocupación, expresar admiración), cortesía negativa (evitar comportamientos amenazantes, expresar arrepentimiento, disculparse, usar enunciados evasivos, uso apropiado de "por favor", "gracias", descortesía (brusquedad, franqueza, entre otros).
	expresiones de sabiduría popular	Refranes, modismos, comillas coloquiales, expresiones de creencias, actitudes y valores, grafitis.
	diferencias de registro	Solemne, formal, neutral, informal, familiar, íntimo
	dialecto y acento	Reconocer marcadores lingüísticos de: clase social, procedencia regional, origen nacional, grupo étnico, grupo profesional.
Pragmática	Competencia discursiva	Es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación en función de: La organización temática, la coherencia y la cohesión, la ordenación lógica, el estilo y el registro, la eficacia retórica.
	Competencia funcional	Ofrecer y buscar información factual: Identificar, presentar un informe, corregir, preguntar, responder, Expresar y descubrir actitudes: (acuerdo/desacuerdo, recuerdo/olvido, duda/certeza, necesidad, capacidad, permiso, carencias, deseos, intenciones, preferencias), emociones, moral, persuasión: sugerencias, demandas,

		avisos, consejos, ánimos.
	Competencia organizativa	Capacidad de organizar los mensajes según esquemas de interacción (turnos de palabra, frases de intervenir y terminar, organización de narraciones y descripciones).

Como se puede apreciar en la Tabla 2, las tres competencias se dividen a su vez en diferentes competencias que se proponen para la Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

Según el PEP, los objetivos del programa se basan en una serie de competencias distribuidas en la malla curricular de la licenciatura, competencias que se desarrollan en menor o mayor grado dependiendo del componente específico objeto de estudio. Primero, se encuentra una competencia comunicativa (a ser desarrollada más fuertemente en los componentes de lengua extranjera) que permite no solo conocer la lengua en sus esferas estructurales². Luego se presenta una competencia pedagógica que pretende crear en el estudiante una autonomía a través de la cual logre solucionar problemas presentados, desarrollando su proceso docente con diferentes recursos y tecnologías para que sea consciente de sus futuros alumnos y los procesos cognitivos que estos podrían manejar. Surge una competencia investigativa, que ayuda a crear un espíritu de indagación en el estudiante, y, por último, una competencia organizativa, que le permite contribuir a diseñar proyectos (Lager, y otros, 2014). Estas competencias son de suma relevancia porque definen el propósito de la evaluación: cada tipo de evaluación que ha de ser implementada asume un rol dependiendo de la competencia a desarrollar y del componente en la cual dicha evaluación se aplica y ciertas competencias que se desarrollan.

² (Es decir, a nivel fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático y discursivo), sino también emplear las lenguas como medio de comunicación. Seguido a esta competencia, se busca que el alumno también desarrolle una competencia sociocultural integral básica, que es la relación entre el individuo y la cultura, sociedad, literatura, historia, etc.

Por ende, se podría decir que el objetivo de la evaluación de la fase de Fundamentos Lingüísticos es la competencia metalingüística, que busca potenciar la adquisición y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en las que se están formando y la competencia sociocultural integral básica y comunicativa. La primera acercaría al estudiante a los fenómenos sociales y culturales de la lengua y la segunda le permitiría desenvolverse en situaciones de comunicación variadas y de complejidad diversa. De la fase de lengua materna son las competencias: metalingüística y comunicativa explicadas anteriormente, y las competencias textual, analítica y poética: basadas en el manejo de textos y uso de la imaginación (Ledezma y Torres, 2012).

Ambas fases (Lengua Materna y Fundamentos Lingüísticos) están diseñadas de acuerdo con la perspectiva sociodiscursiva del lenguaje planteada en el PEP, la cual plantea que la formación de licenciados en lenguas extranjeras en este programa implica una concepción integradora del lenguaje como la posibilidad de construcción de sentidos en los procesos de interacción que configuran el discurso y que pasa, en términos de Baena (1996), por el reconocimiento y análisis de las lenguas en su estructura, función y funcionamiento (Lager y otros, 2014).

A su vez, esta perspectiva sociodiscursiva se divide en diferentes perspectivas del lenguaje con el objetivo de abordar su estudio de una manera holística, a saber: formal o lógico-estructural, histórica, sociolingüística, intercultural y psicolingüística (Lager y otros, 2014). Dichas perspectivas se abordan y desarrollan a través de los cursos que describen la fase de Fundamentos Lingüísticos (Tabla 3).

Tabla 3 - Descripción de los cursos de la fase de Fundamentos Lingüísticos (elaboración propia con base en el catálogo de las asignaturas)

	SEMESTRES				
	I	II	III	IV	V
Fundamentos Lingüísticos	Introducción al estudio del lenguaje: Se presenta la problemática relacionada con el estudio del lenguaje y proporciona las bases teóricas y metodológicas fundamentales para el trabajo de los cursos subsiguientes.	Fonología y Morfología y Sintaxis y Semántica: Se propone el estudio de las lenguas como sistemas, dando paso a la capacidad analítica en los diversos niveles de la descripción de las lenguas.		Psicolingüística: Estudia los fenómenos psicológicos que ocurren cuando se utiliza el lenguaje. Se abordan los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje, tanto de la lengua materna como de otras lenguas (segunda lengua, lengua extranjera) atendiendo a los distintos niveles lingüísticos de dicha adquisición. Análisis del discurso: Es el nivel de análisis que interrelaciona todos los demás, aporta a los estudiantes las herramientas teóricas para describir de manera sistemática el discurso en varios de sus niveles: Condiciones de producción, procesos y representaciones mentales de la producción y de la comprensión del discurso, además de los aspectos pragmáticos y sus relaciones con los contextos sociales, políticos, históricos y culturales.	Sociolingüística: Se estudia la relación entre lenguaje y sociedad, aspectos como las variantes sociales que se dan en el uso de las lenguas en función de la relación de los hablantes-oyentes, con su contexto y algunas de las principales propuestas teóricas que intentan esclarecer esta relación. Se analizan, en particular, fenómenos sociolingüísticos relacionados concretamente con la situación en Colombia.

Y en cuanto a la fase de lengua materna, que se propone la formación de los licenciados en su orientación pedagógica y conceptual desde el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua, presenta los siguientes cursos (Tabla 4).

Tabla 4 - Descripción de los cursos de la fase de Lengua Materna (elaboración propia con base en el catálogo de las asignaturas)

	Semestres			
	I	II	III	IV
Lengua materna	Lenguaje y creatividad: se propone el desarrollo de la competencia poética de los estudiantes, mediante la exploración de textos y relatos narrativos, no narrativos y literarios que permitan el juego con distintos modos de significación. La función imaginativa del lenguaje se trabaja intencionadamente en la recreación de mundos posibles que resulten de la interacción entre distintas formas y dimensiones textuales con el universo de experiencias estéticas, lingüísticas, literarias, afectivas y cognitivas de los estudiantes.	Composición en español I: Este curso busca lograr que el estudiante se constituya en un lector crítico, selectivo e independiente para apropiarse del conocimiento y asumir con más responsabilidad y reflexión su propio proceso de aprendizaje.	Composición en Español II: Este curso ofrece a los estudiantes elementos para el desarrollo de la competencia comunicativa y les posibilita un uso eficiente de la lengua a través del mejoramiento de sus procesos de escritura de textos académicos. Su principal objetivo busca lograr que el estudiante, construya procesos de escritura eficaces, se constituya en un escritor crítico, selectivo e independiente para apropiarse del conocimiento y asumir con mas responsabilidad y reflexión su propio proceso de aprendizaje.	Sem. de enseñanza del español: El propósito de este seminario es permitir un espacio para reflexionar acerca del qué y cómo se enseña el español como lengua materna; el porqué de determinadas prácticas de enseñanza, las concepciones en acción que ellas representan; así como también conocer y analizar las propuestas oficiales (ley general de educación y documentos reglamentarios) y las que provienen de los movimientos de innovación pedagógica alrededor de este tema.

Estos cursos están ligados a las pedagogías y didácticas socioconstructivistas propuestas en el PEP de la Licenciatura, a saber: *Didácticas activas, aprendizaje basado en problemas, didáctica problémica, Enseñanza para la comprensión, Enseñanza por procesos*. Cada uno de estos enfoques pedagógicos y didácticos se presentan en los componentes del programa. En lo que respecta a la fase de Fundamentos Lingüísticos, esta hace uso de una didáctica problémica, ya que busca relacionar al estudiante con los procesos de ciencia y cultura para afianzar el conocimiento (Lager y otros, 2014) cuyo ejemplo sería el estudio de corpus de diferentes lenguas (tanto autóctonas como extranjeras) con el fin de analizar y problematizar el conocimiento, llevando al estudiante a una reflexión profunda. En lo que respecta a la fase de Lengua Materna, se propone un enfoque de enseñanza para la comprensión, el cual se puede considerar como una etapa previa a la didáctica problémica, al igual que usa una enseñanza por procesos (tomar en cuenta el contenido conceptual y sus criterios de construcción). Un ejemplo claro de cómo esta enseñanza se ve reflejada en la fase de lengua materna son los ejercicios de escritura que se llevan a cabo.

Las definiciones anteriores se establecen con el fin de contextualizar el proceso evaluativo a nivel universitario en estas dos fases del componente. Dicha evaluación se supone inherente a estas pedagogías, y su planeación, diseño e implementación se realizarán dependiendo de las pedagogías y didácticas socioconstructivistas anteriormente explicadas.

4.2. Prácticas evaluativas en el aula de clase

Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje

La evaluación es tan antigua como la misma historia de la humanidad. En algún momento de la vida, el ser humano se enfrenta a situaciones y vivencias que requieren un juicio de valor, decisión o pensamiento que equivale a un proceso evaluativo. Diferentes autores han establecido diferentes fórmulas sobre qué es y/o para qué sirve la evaluación. Desde los tiempos de su descubrimiento y hasta nuestros días, no se corresponde disciplinariamente con tópicos específicos, pues ha sido y es utilizada en diferentes materias y con diferentes criterios dependiendo del objetivo que se busque obtener a través de esta. Este comportamiento multidisciplinario ha llevado a hacer de ella misma un objeto de estudio en el cual se analicen sus comportamientos y matices, clasificándola como una disciplina particular con sus propias características o como una herramienta para diferentes fines. De esta manera, la evaluación nos ha dejado visionar un sinnúmero de maneras evaluativas, cuyas funciones varían dependiendo, como se estableció anteriormente, de los propósitos que esta tome.

La relación de la evaluación con el campo educacional, se logra por primera vez gracias a Ralph Tyler (1942), quien acuña el término “evaluación educacional”, y que consistía básicamente en relacionar objetivos (lo que se espera) con los resultados (lo que se logra), lo que provocó un interés y auge en cuanto al análisis

de la evaluación en los aprendizajes, y que originó lo que más tarde sería conocido como “evaluación por objetivos”. Tyler planteaba que debían fijarse unos objetivos y metas específicas en términos de comportamientos observables para así lograr una evaluación óptima de los resultados y progresar en el proceso educativo. Además de que los objetivos ordenan la actividad docente, se logra un proceso de retroalimentación en relación de los resultados con los objetivos propuestos. A partir de esto se desarrolla lo que más tarde sería conocido como evaluación de los aprendizajes.

Se podría definir la evaluación de los aprendizajes partiendo de la definición del “Joint Committee” (1981), citado en Amengual (1989), quienes consideran la evaluación como el enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de un objeto. De este concepto se resalta el carácter de interpretación que conlleva un proceso evaluativo. Es decir, toda evaluación es en primer lugar un enjuiciamiento. Ahora bien, este enjuiciamiento ha de ser de carácter sistemático, ordenado y criterial, con tal de hacer de la recogida de la información lo más certera, objetiva y pertinente. Sino, se corre el riesgo de caer en ambigüedades. Finalmente, a dicho concepto se le agregan los términos “valor” y “mérito”, lo cual significa que poco se logra sistematizando la información recogida si no se dice en qué medida el objeto del diagnóstico es bueno o malo.

Amengual (1989) plantea que el mayor peligro que acecha a la evaluación es la improvisación y la anarquía, lo cual genera imprecisiones y errores. Los efectos negativos que puede tener para el sujeto y el sistema debido a un juicio poco fundamentado y falta de rigor no admite ninguna justificación ni moral ni profesional.

Tal vez una definición que reúne los anteriores puntos y, por ende una de las más amplias, es la de Cassanova (1998) citado en Afanassieva (2015, p. 28), quien plantea la evaluación de los aprendizajes 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”.

Teniendo en cuenta la definición de evaluación de aprendizajes dada por Cassanova (1998), se le suman a este concepto ciertas precisiones cuando hablamos del rol evaluativo en el contexto universitario. Cabra Torres (2007) nos muestra que hay diferentes definiciones sobre esta materia que dependen de diferentes criterios, tales como definiciones según los logros de los estudiantes, según la determinación del mérito y el valor, según el proceso de recopilación y su utilización para la toma de decisiones, entre otras.

En el ámbito universitario, la evaluación de los aprendizajes es concebida también como un proceso de examinación del desempeño de los estudiantes, teniendo en cuenta sus condiciones y capacidades. Además permite al estudiante valorar su propio rendimiento en cuanto a su aprendizaje, para, de este modo, lograr una mejora en su desempeño, según el caso, e informa si el estudiante es capaz de continuar las etapas de su proceso educativo (Acuerdo 009, 1997).

Estos elementos nos muestran que, a nivel universitario, no se trata solo de obtener datos y emitir juicios a partir de ellos, sino que se toma al estudiante como una persona única e incomparable, que tiene unas características o cualidades en la manera de aprender y que, por ende, más que el rol ilustrativo de la evaluación en cuanto a las dificultades de sus alumnos, esta debe servir como un trato dialógico entre profesor/estudiante: el primero entendiendo la forma en que sus estudiantes aprenden, y el segundo mejorando su propio rol como estudiante a través del análisis de las fallas y logros del proceso evaluativo.

Teniendo en cuenta la multifuncionalidad del sistema evaluativo, y los documentos oficiales que enmarcan la evaluación, es importante aclarar que en aras de este estudio, se optará por la siguiente definición de la evaluación del aprendizaje

realizada en el contexto universitario: “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).

Características de la evaluación

Retomando el ya mencionado “Joint Committee”, este plantea cuatro condiciones a las cuales la evaluación siempre debe ceñirse (Amengual, 1989):

- Utilidad
- Viabilidad
- Precisión
- Transparencia y Honradez

La *utilidad* plantea que la evaluación debe atenderse a las necesidades reales de los estudiantes, es decir, se constata la necesidad de una evaluación antes de realizarla, para revisar su grado de pertinencia. La *viabilidad* se refiere a la facilidad con que la evaluación puede ser llevada a cabo o no: instrumentos, materiales, contenidos, etc. La *precisión* vela porque los resultados de la evaluación sean objetivos y creíbles, por lo cual se requiere que los instrumentos utilizados sean igualmente certeros y válidos para lograr la máxima objetividad posible. Por último, se encuentra la *transparencia y honradez*, la cual plantea que a la hora de revelar los resultados de cualquier tipo de evaluación, estos deben ser presentados en su totalidad, para que exista un entendimiento de los procesos del

alumno en relación al desarrollo sea de sus habilidades, competencias, estrategias, conocimientos o actuaciones (Amengual, 1989).

Camilloni (1998) menciona cuatro características generales que toda prueba evaluativa deben incluir: validez, confiabilidad, practicidad y utilidad. La *validez* se trata del grado de correspondencia y certeza entre lo que se pretende evaluar y lo que se evalúa. Es decir, un instrumento es válido cuando evalúa lo que se pretende evaluar con él. Como existen unas circunstancias evaluativas, dicha validez de los instrumentos cambia dependiendo del contexto y los objetivos evaluativos propuestos. Este mismo autor opina que como un instrumento es utilizado para apreciar ciertos logros de aprendizaje de un grupo de alumnos en una cierta circunstancia y en un cierto momento de su proceso de aprendizaje (al inicio, en el transcurso o al final), 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 *confiabilidad* hace referencia a la exactitud de la medición del examen, la cual debe ser estable, para así lograr no solo que se establezca un tipo de permanencia y similitud en los resultados de las pruebas, sino también que la misma prueba pueda ejercerse en distintos momentos. Luego se encuentra la *practicidad* como resultado de la conjunción de tres aspectos: su administrabilidad, la facilidad de análisis e interpretación de los resultados y elaboración de conclusiones y, por último, de la evaluación de la economía del tiempo, esfuerzo y costo de su utilización. Finalmente está la *utilidad*, la cual se refiere al alcance del logro respecto a las necesidades concretas detectadas durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. El autor comenta al respecto que si los resultados de la evaluación no son útiles para la orientación de los alumnos, del docente, de la escuela como institución, de los padres de los alumnos, de los sectores interesados en la calidad de la educación, poco importa que, en un marco restringido, el programa y cada instrumento sean confiables y prácticos (Camilloni, 1998).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (2002) plantea tres aspectos fundamentales en lo que a la evaluación de los aprendizajes respecta: la validez, la fiabilidad y la viabilidad. La *validez* existe cuando se demuestra que lo que se evalúa (constructo) es lo que se debería evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos. La *fiabilidad* 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, y, por último, la *viabilidad* hace referencia a que el procedimiento de evaluación, sea práctico, viable, y tiene que ver completamente con la evaluación de la actuación.

Tipología de la evaluación

Cuando la evaluación está lista a llevarse a la práctica, es de suma importancia definir tanto el qué evaluar, el por qué, el para qué, el cómo y cuándo, el quién y el con base en qué de la evaluación de los aprendizajes, ya que en cada uno de estos interrogantes existen tipos específicos de evaluación.

Según para qué se evalúa, existen dos tipos de evaluación: la evaluación formativa y la evaluación sumativa. La evaluación formativa es un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos (MCER, 2002). Stufflebeam (1987, citado en Amengual, 1989, p.37) plantea el concepto de la evaluación formativa como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. La

evaluación sumativa, por otro lado, resume el aprovechamiento al final del curso con una calificación. No es necesariamente una evaluación de dominio lingüístico; gran parte de la evaluación sumativa es una evaluación referida a la norma, realizada en un momento concreto y de aprovechamiento (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte , 2002).

Algunas veces se usan los términos “Evaluación del aprendizaje” (*Assessment of learning*) para referirse a la evaluación sumativa y “Evaluación para el aprendizaje” (*Assessment for learning*) para referirse a la evaluación formativa. El Ministerio de Educación Nacional (2016) define en el currículo sugerido de inglés³ estos dos conceptos. Respecto a la evaluación para el aprendizaje plantea que es formativa y proporciona oportunidades para hacer seguimiento al progreso de los estudiantes y el nivel de comprensión de los temas; y sobre la evaluación del aprendizaje plantea que es sumativa y se concreta en procedimientos e instrumentos que los maestros proponen como actividades que les permitan evaluar el nivel de logro y de desempeño de los estudiantes en un tema dado, para comparar sus resultados con los estándares o indicadores del aprendizaje previamente establecidos.

Según qué se evalúa, existe la evaluación del conocimiento, la evaluación del dominio y la evaluación de la actuación. El MCERL define en su capítulo 9 la evaluación del dominio como “la evaluación de lo que alguien sabe o es capaz de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido; representa, por tanto, una perspectiva externa” (MCER, 2002. p.183). La evaluación de la actuación de acuerdo con el MCERL, requiere que el alumno proporcione una muestra lingüística de forma hablada o escrita por medio de una prueba directa, mientras la evaluación de los conocimientos requiere que el

³ Documento que plantea los derechos básicos de aprendizaje de inglés y el currículo sugerido de esta lengua para los grados 6º a 11º, busca alcanzar un nivel que les permita comunicarse, interactuar y compartir conocimiento, y a la vez potenciar sus capacidades humanas y profesionales.

alumno conteste preguntas que pueden ser de una serie de diferentes tipos de ítems para proporcionar evidencia sobre el alcance de sus conocimientos y su grado de control lingüístico.

Según con base en qué se evalúa, existe la evaluación con referencia a la norma (RN), la evaluación con referencia a un criterio (RC) y la evaluación por objetivos. La evaluación con referencia a la norma (RN) es la clasificación de los alumnos por grado o calidad. Supone que la valoración y la posición de cada uno se establece respecto a otros compañeros, mientras que la evaluación con referencia a un criterio (también llamada evaluación criterial), es cuando el alumno es evaluado meramente en función de su capacidad en la asignatura de que se trate, sin tener en cuenta la capacidad de sus compañeros (MCER, 2002). Amengual (1989) plantea que la evaluación criterial no es simple medida, es mucho más, puesto que quiere disponer de una exhaustiva y completa información sobre el objeto y, además, tiene que saber clarificar e interpretar ese conjunto de datos, a partir de unos criterios previos, para llegar a establecer un juicio de valor. La evaluación por objetivos es “un proceso de comparación entre las conductas que manifiestan los alumnos en una circunstancia dada y los principios elegidos. En ese proceso de comparación, el profesor valora los resultados logrados en función de lo que pretendía que se alcanzaran” (S. de Cols y M. Marti: 1972, citado por Amengual, 1989, p. 47).

Según cuándo evaluar, hay dos tipos de evaluación: la evaluación continua y la evaluación en el momento determinado (o evaluación en un momento concreto). Amengual (1989) define la evaluación continua como una evaluación que tiene que estar actuando de forma constante y permanente para garantizar una buena dirección en el proceso y unos buenos resultados finales. El MCER (2002) formula la evaluación continua como la evaluación que realiza el profesor y puede que también el alumno, respecto a las actuaciones en clase, los trabajos y los proyectos realizados a lo largo del curso. La calificación final, por tanto, refleja todo el curso o semestre. Es decir, la evaluación continua se concentra en el

proceso del estudiante, evaluándolo de manera recurrente. En cuanto a la evaluación en el momento concreto o determinado, esta consiste en dar calificaciones y tomar decisiones sobre la base de un examen o de otro tipo de evaluación, que tiene lugar un día concreto, generalmente al final de un curso o antes de su comienzo. Lo que ha ocurrido con anterioridad, sin embargo, es irrelevante; lo decisivo es lo que la persona sabe hacer ahora, en ese momento preciso. Es decir, es una evaluación que no tiene en cuenta un proceso pero sí ciertos momentos del curso donde el alumno debe demostrar que sabe, en ese momento.

Según cómo se evalúa, la evaluación se divide en evaluación directa, evaluación indirecta, evaluación global o integral (sintética), y la evaluación analítica o de elementos discretos. Según el MCER (2002), la evaluación directa es la evaluación de lo que está haciendo realmente el alumno que se somete a un examen, por ejemplo: “un grupo reducido está debatiendo algo, el examinador observa, compara con una “parrilla” de criterios, relaciona las actuaciones con las categorías más adecuadas de la parrilla y evalúa” (MCER, 2002, p.187). “La evaluación indirecta, por el contrario, utiliza una prueba, habitualmente en papel, que a menudo evalúa las destrezas” (MCER, 2002, p.187). En cuanto a la evaluación global y la evaluación analítica, la evaluación global consiste en realizar una valoración sintética tomada en conjunto. En este caso, el examinador pondera distintos aspectos de forma intuitiva, mientras que la evaluación analítica consiste en analizar diferentes aspectos de forma separada. Se puede realizar de dos formas: (a) en función de lo que se busca o (b) en función de cómo se alcanza una calificación o una puntuación.

Por último, según quién realiza la evaluación, tenemos la heteroevaluación, la co-evaluación y autoevaluación. La heteroevaluación es la evaluación realizada por el profesor o examinador. La autoevaluación son aquellas valoraciones propias de la persona sobre el dominio lingüístico propio (MCER, 2002). La co-evaluación es cuando en el proceso evaluativo interfieren todos los individuos involucrados en

dicho proceso: tanto estudiantes como profesores. Amengual (1989) propone tres factores que interfieren en la co-evaluación:

- Los propios alumnos que pueden valorar, de acuerdo con unas pautas determinadas, los trabajos individuales de los compañeros así como su grado de solidaridad y colaboración en las tareas de grupo.
- Los profesores, como tutores y constituidos en juntas de evaluación, que tienen la principal responsabilidad en el proceso de la evaluación formativa.
- Los padres de alumnos, como responsables finales de la educación de sus hijos, tienen mucho que aportar, tanto desde el punto de vista del comportamiento familiar del alumno como de sus esfuerzos y sus actitudes en relación al trabajo escolar.

Fases de evaluación

En cuanto a las fases de evaluación, Espín y Rodríguez (1994, citado en Doménech, 1999, p.136) plantean cinco fases de evaluación:

- Planeación: Su objetivo es concretar el tipo de información necesaria, e implica determinar: qué evaluaremos, para qué, cuándo, qué criterios utilizaremos y qué tipo de información necesitaremos.
- Aplicación: Es la recogida de información, busca seleccionar y describir las técnicas de recogida de información, determinar los instrumentos de recogida de información y proceder a la aplicación de dichos instrumentos.
- Valoración: Es valorar la información que se recogió.

- Calificación: Se basa en la formulación de juicios de acuerdo con los criterios establecidos y la toma de decisiones respecto a una nota.
- Comunicación de los resultados: Dar a conocer los resultados evaluativos.

Técnicas, actividades y tareas de evaluación de los aprendizajes

Ya definimos las fases y tipos de evaluación, los cuales dependían de diferentes factores (sujeto que evalúa, momento en que se realiza, objetivo a lograr, entre otros). Ahora entraremos a definir las técnicas, actividades y tareas evaluativas. Antes de empezar a nombrar cada una, es necesario definir qué se entiende por *técnica*, por *actividad* y por *tarea*, y también qué se entiende por otros términos que pueden ser mencionados en el estudio y causar confusión, tales como *práctica*, *comportamiento*, *ejercicio* y *estrategia*.

Cabe aclarar que las técnicas, actividades y tareas planteadas en este estudio están primeramente pensadas para la enseñanza y no para la evaluación, pero que existe un principio definido anteriormente en este estudio llamado *transparencia y honradez*, el cual plantea no solo que a la hora de revelar los resultados de cualquier tipo de evaluación, estos deben ser presentados en su totalidad, sino que los estudiantes han de ser evaluados de la manera en que el curso es desarrollado (con técnicas, actividades y tareas evidenciadas a través del curso).

“Tarea”, o por su equivalente en inglés, “task”, se define como una forma de técnica o serie de técnicas especializadas en conjunción con un currículo comunicativo, y por ende, debe tener como mínimo objetivos comunicativos. Se concentra en el uso auténtico de la lengua para propósitos comunicativos significativos más allá del aula de clase de lengua (Brown, 1994).

Una “actividad” se refiere usualmente a un conjunto razonable unificado de comportamientos de los estudiantes con un tiempo limitado y precedido por el profesor, con un objetivo particular (Brown, 1994). Los términos “práctica”, “comportamiento”, “ejercicio” y “estrategia”, parecen todos están contenidos en la definición de técnica que será dada a continuación.

Una “técnica” es un término de nivel superior para referirse a varias actividades que los profesores o estudiantes llevan a cabo en el aula. En otras palabras, “técnica” incluye toda “tarea” o “actividad”. La mayoría de veces son planeadas y deliberadas. Puede ser definida como cualquiera de una gran variedad de ejercicios, actividades o tareas usadas en el aula de lengua para la realización de los objetivos de la clase (Brown, 1994).

Ahora bien, todas las técnicas, actividades, ejercicios y tareas presentadas en este estudio y las cuales serán utilizadas para el análisis de los documentos recolectados, tienden a ser formativas o sumativas, así como controladas, semicontroladas o libres. Las técnicas controladas son centradas en el docente y con un grado de manipulación más significativo. Son estructuradas, usan respuestas predecidas con objetivos pre-planeados y tienen un currículo organizado. Las técnicas libres son centradas en el estudiante, comunicativas, buscan respuestas impredecibles, con objetivos negociados y manejan un currículo cooperativo. Desde luego, las técnicas semicontroladas son un punto intermedio entre las libres y controladas (Brown, 1994). En la tabla número cinco se presentan las técnicas mencionadas, y su distribución entre evaluación formativa y sumativa.

Tabla 5 – Distribución de las técnicas según su valor sumativo/formativo y a sus características controladas, semicontroladas y libres (elaboración propia con base en el libro “teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy” de Brown (1994))

Propósito/ Técnicas de evaluación	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Controladas	- Listas de control - Rúbrica analítica	- Exámenes, pruebas y quizzes - Aparear palabras, oraciones, párrafos, textos - Completar palabras, oraciones, párrafos, textos - Construir palabras - Deletrear - Dictado - Escuchar y completar oraciones, párrafos o textos - Escuchar y reconocer pares mínimos - Hacer transformación gramatical - Identificar/responder falso-verdadero - Leer en voz alta - Llenar espacios en blanco - Preguntas cerradas - Preguntas de selección múltiple - Reconocer pares mínimos - Reconocer paráfrasis - Repetir palabras, frases , oraciones

Semicontroladas	- Describir una imagen - Portafolios - Mapas conceptuales - Rúbrica holística - Proyecto - Ensayo - Identificar elementos en documentos escritos - Identificar elementos en documentos visuales - Organizar (poner en orden) párrafos, textos, palabras y oraciones. - Realizar entrevistas - Resumir/sintetizar un texto	- Construir oraciones - Construir párrafos - Construir textos - Preguntas abiertas
Libres	- Ampliar un texto escrito - Argumentar o discutir por escrito - Argumentar, discutir o conversar oralmente - Ensayo - Registros anecdóticos - Diarios de clase - Identificar la idea principal - Parafrasear - Realizar juego de roles - Relatar	- Construir oraciones - Construir párrafos - Construir textos - Tomar nota - Traducir (palabras, párrafos, textos, oraciones)

La técnica “reconocer pares mínimos fonológicos/morfológicos” es usada en gran medida en la habilidad de escucha. En esta técnica, una actividad evaluativa

clásica da un estímulo hablado o escrito y demanda a los estudiantes identificar elementos a partir de una o más opciones (Brown y Abeywickrama, 2010). Este reconocimiento puede variar de diferenciar elementos morfológicos/fonológicos a reconocer palabras, frases y/o oraciones. A esta técnica se le llama reconocer paráfrasis, o “paraphrase recognition”. Frecuentemente implementa una oración de estímulo, requiriendo del estudiante que este escoja la opción correcta de un número de posibilidades (Brown y Abeywickrama, 2010).

Dentro de las técnicas y actividades que la mayoría de veces se usan para medir la comprensión auditiva, está aquella de “escuchar y completar”, o como su nombre en inglés lo indica: “*listening cloze*”. Esta técnica requiere que el evaluado escuche una historia, monólogo o conversación y a la misma vez lea el texto escrito en el cual ciertas frases o palabras han sido omitidas (Brown y Abeywickrama, 2010).

La entrevista es otra técnica muy conocida que se usa para medir la producción oral del estudiante al igual que indica sobre las necesidades de este y busca encontrar los estilos y preferencias del aprendizaje de los estudiantes. Demanda de los alumnos una autoevaluación y también una evaluación del curso (Brown y Abeywickrama, 2010).

A través del dictado se puede evaluar la comprensión de escucha también. En este, los estudiantes escuchan un pasaje, usualmente entre 20 y 100 palabras recitado tres veces: primero a velocidad normal, luego con pausas entre las frases o grupos naturales de palabras y tiempo en el cual los estudiantes escriben lo que han escuchado, y finalmente a velocidad normal una vez más y así puedan corregir sus resultados (Brown y Abeywickrama, 2010).

Otra técnica empleada para la competencia de escucha es “*notetaking*”, o tomar nota. En algunas circunstancias, el tomar apuntes de una conferencia o audio o

video puede ser una prueba a ser evaluada por el docente (Brown y Abeywickrama, 2010).

Las técnicas tales como “repetir una palabra”, “repetir una frase”, “repetir una oración”, hacen parte de lo que se llama “*imitative speaking*”, la cual se basa en repetir un input dado por el docente o un documento (sea auditivo, visual, etc.) con el fin de trabajar partes de la lengua tales como la correcta pronunciación. Brown y Abeywickrama (2010) plantean que si bien muchos creían que la imitación de sonidos era inútil, en los últimos años estas opiniones han variado tan pronto como se descubrió que un sobre-énfasis en la fluidez puede algunas veces terminar en una precisión del discurso. Una técnica no muy común debido a que se considera una herramienta antigua que no conduce a crear aulas comunicativas, es la traducción, pero como lo sustenta Brown y Abeywickrama (2010), “debemos recordar que en países donde el inglés no es la lengua predominante ni nativa, la traducción es un sistema comunicativo significativo in contextos donde el usuario de inglés requiere ser un intérprete” (Brown y Abeywickrama, p. 201).

Las preguntas que se formulan sea en un documento escrito u oralmente, son técnicas también, que se emplean frecuentemente con el fin de revisar sea el dominio lingüístico del estudiante o el conocimiento/competencia. Dichas preguntas pueden ser: preguntas abiertas, preguntas cerradas o preguntas de selección múltiple (Brown y Abeywickrama, 2010).

El parafraseo o “*paraphrasing*” es otra técnica utilizada principalmente en lo que respecta a la competencia oral y escrita. En este, el estudiante lee o escucha una historia corta o descripción con un número limitado de oraciones (entre dos o cinco) y produce una parafrase de la historia escrita u oralmente (Brown y Abeywickrama, 2010).

El juego de roles, o “*role-play*”, es una herramienta eficaz y bastante popular en el campo de la enseñanza comunicativa. Este brinda cierta libertad a los estudiantes para ser creativos en sus creaciones lingüísticas. También reduce la ansiedad en la medida que los estudiantes pueden tomar el rol de una persona diferente a ellos (Brown y Abeywickrama, 2010).

Otra técnica apropiada para medir competencias orales o escritas o el conocimiento o dominio lingüístico de los estudiantes es “argumentar, discutir o conversar oralmente”. Según Brown y Abeywickrama (2010), las discusiones y conversaciones ofrecen un nivel de autenticidad y espontaneidad que otras técnicas de evaluación de los aprendizajes no proveen. Al igual que esta técnica, “describir una imagen” (*picture-cued storytelling*) es otra manera de trabajar en los elementos mencionados al principio, en la cual un estudiante debe describir una imagen presentada. “Leer en voz alta” (*read-aloud tasks*), técnica que es fácilmente administrada seleccionando un pasaje que incorpora especificaciones de la prueba y grabando al estudiante en su locución. Su medición es relativamente más fácil porque toda la producción oral de los estudiantes es controlada (Brown y Abeywickrama, 2010).

Dentro de las actividades que se evalúan sobre todo para competencias lingüísticas, se encuentran las organizacionales, o “*ordering tasks*”, de las cuales se derivan técnicas tales como “organizar palabras, oraciones, párrafos o textos”. Una técnica que si bien no se basa en organizar, busca interpretar diferentes contenidos, es “transferir información de tablas, mapas y cuadros” (*information transfer: Reading charts, maps, graphs, diagrams*), en la cual se debe interpretar y convertir información basado en las fuentes mencionadas, lo cual requiere no solo un entendimiento de las convenciones verbales y gráficas del medio sino también una habilidad lingüística para interpretar la información a alguien más. Otra forma de interpretar la información es a través de la técnica “resumir o sintetizar” (*summarizing*) que busca evaluar en el alumno la correcta expresión de la idea

principal en sus propias palabras, con una organización lógica y una facilidad del lenguaje que exprese las ideas de manera clara (Brown y Abeywickrama, 2010).

La técnica de “copiar letras, palabras, oraciones, párrafos o textos” es poco empleada en nuestros días. Si bien es una técnica del pasado, hay profesores que aún se valen de esta. La técnica basada en la transformación gramatical sin embargo es ampliamente manejada debido a que numerosas versiones de una actividad son posibles con esta técnica: cambiar las oraciones en un párrafo, cambiar la forma de los verbos a formas reducidas, cambiar un enunciado a preguntas de sí o no, etc. Otra manera de evaluar a los estudiantes de manera indirecta es a través de la técnica de selección múltiple, o “*multiple choice technique*”, la cual en su mayoría de veces se basa en un enunciado y preguntas de las cuales una o varias son correctas. Según Hughes (2003) esta técnica tiene ventajas tales como su calificación, la cual puede ser confiable, rápida y económica. La técnica de “falso/verdadero” por ejemplo, es una técnica de opción múltiple de dos opciones, y cuya única desventaja es que el encuestado tiene un 50% de posibilidades de escoger la respuesta correcta solo por chance. Muchas veces las pruebas que presentan esta técnica son modificadas para que el estudiante argumente su respuesta (Hughes, 2003).

Instrumentos para evaluación de los aprendizajes

Diferentes actividades e instrumentos son utilizados para medir la evaluación de los aprendizajes, los cuales dependen del tipo de competencias y habilidades que se busquen evaluar, de si se hace directa o indirectamente, de los criterios del profesor, entre otros. Se describirán solamente las actividades consideradas más utilizadas para la educación superior. Dentro de dichas actividades se encuentran: escalas de valoración o rúbricas, portafolio, diario de clase o *journal*, exámenes,

pruebas o quizzes, anecdotario, listas de control, escalas de valoración y escalas de productos. En los siguientes párrafos se define y explica cada una.

Una escala de valoración o rúbrica es un instrumento utilizado para evaluar respuestas orales y escritas abiertas de los estudiantes. Está usualmente conformada por una serie de competencias, cada una con descripciones de niveles de expectativas (Brown y Abeywickrama, 2010).

El portafolio es otro instrumento que tiene un uso significativo en la evaluación, pues aparece en la mayoría de casos en evaluaciones alternativas y que buscan una evaluación formativa y un proceso de entendimiento y retroalimentación en los estudiantes y así contribuir a su autonomía. Un portafolio es “una colección útil de trabajos de los estudiantes que demuestran sus esfuerzos, progresos, y logros en las áreas dadas” Dicho instrumento sirve para que el estudiante acumule una serie de documentos, tareas y actividades desarrolladas durante todo el curso. El diario de clase o “*journal*” es un registro de los pensamientos, sentimientos, reacciones, actividades, ideas o progreso de cada persona respecto a los objetivos, usualmente escritos con poca atención en estructura, forma o correctividad (Brown y Abeywickrama, 2010).

La observación es una herramienta que voluntaria o involuntariamente es manejada por todos los docentes en el mundo. Todas las percepciones intuitivas son almacenadas como pequeños porcentajes y piezas de información sobre los estudiantes que pueden formar una impresión general de la habilidad de este (Brown y Abeywickrama, 2010). Las asignaturas que incluyen en sus programas de curso porcentajes evaluativos tales como asistencia, participación, motivación, compromiso, son todas medidas con la observación. Espín y Rodríguez (1994, citado en Doménech B., 1999, p.145) plantean una serie de actividades partiendo de las respuestas orales, escritas y las técnicas de observación. Según las respuestas de los estudiantes, las pruebas pueden ser de tres tipos: pruebas objetivas, pruebas de ensayo amplio o pruebas de ensayo restringido. En las

pruebas objetivas, el alumno no tiene libertad de elaborar una respuesta, solo señala o completa la respuesta correcta. En las pruebas amplias, se hacen preguntas abiertas al estudiante donde este tiene toda la libertad de argumentar, y en las pruebas restringidas, estas dan libertad al alumno de argumentar pero suelen estar limitadas de alguna manera (por ejemplo, resumir en cierto número de líneas, la idea principal de un texto). El instrumento utilizado para estos casos por ende son exámenes, pruebas y/o quizzes. Las técnicas de observación se dividen en dos partes: registros abiertos y registros anecdóticos. Los registros abiertos a su vez se dividen en tres tipos: registros narrativos (diarios de clase), registros descriptivos (anecdóticos) y registros tecnológicos (vídeo, cassette). Los registros cerrados se dividen en tres tipos: listas de control, escalas de valoración y escalas de productos (Espín y Rodríguez 1994, citado en Doménech B., 1999, p.145).

Otro tipo de actividades son los proyectos, los cuales los estudiantes completan y exhiben. Es una actividad donde el estudiante demuestra lo que sabe y puede hacer a través del producto. Los registros descriptivos, registros anecdóticos o anecdóticos, permiten una descripción más cualitativa de la actuación del estudiante, y consiste en notas cortas hechas un poco después que el estudiante progresa en un área específica. Como un instrumento alternativo a los anteriores, se encuentran las escalas de control, que permiten identificar la presencia o ausencia de elementos particulares, pero a diferencia de las rúbricas, estas últimas permiten documentar el grado de proficiencia explicitado a través del ofrecimiento de niveles de actuación (O'Malley y Valdez, 1996). Por otro lado, el 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, citado en Affanassieva, 2015, p.50).

5. METODOLOGÍA

5.1. Diseño metodológico

Este estudio se realiza en el contexto de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. El diseño de este estudio se inscribe en el macro-proyecto de Kostina (2014): “Sistematización De Las Prácticas Evaluativas en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Inglés y Francés, de la Universidad del Valle”.

A continuación se presenta el diseño general de este proyecto:

Tabla No. 6 - *Diseño del presente estudio*

DISEÑO DEL PRESENTE ESTUDIO	
OBJETIVO GENERAL	
Describir las prácticas evaluativas en las asignaturas del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.	
Objetivo específico No. 1	
Analizar los tipos, técnicas y procedimientos de evaluación que los profesores del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Del Valle usan en sus prácticas evaluativas a través de programas de curso, encuestas e instrumentos evaluativos.	
Fuentes	Programas de curso, encuesta, muestras de evaluación
Objetivo específico No. 2	
Identificar las concepciones de los profesores del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna sobre la evaluación de aprendizajes, así como sus preferencias evaluativas.	
Fuentes	Encuesta

Los objetivos de este estudio han sido, por lo tanto, planteados en relación a los objetivos del proyecto macro, concentrándose en el componente de Fundamentos

Lingüísticos y Lengua Materna, buscando indagar concepciones de los profesores en las preferencias, tipos y propósitos de la evaluación de los aprendizajes, así como en actividades y técnicas usadas en la planeación, diseño y desarrollo evaluativo, y la relación de esta evaluación con documentos oficiales.

Las prácticas evaluativas realizadas en los componentes no investigados aún (componente de investigación y pedagogía didáctica) quedan por fuera de los objetivos de este estudio.

De esta manera, el estudio tuvo en cuenta los siguientes momentos para su realización:

A. Recolección de programas de curso y descriptivos, recolección de instrumentos de evaluación, encuesta a profesores que han dictado clases en el componente mencionado.

B. Análisis de la información recolectada.

5.2. Enfoque y procedimiento metodológico

La metodología del presente trabajo siguió la metodología del proyecto de investigación de Kostina (2014) en general y, en particular, la de trabajo de Afanassieva (2015), en aras de poder manipular los resultados de una manera más fácil para que pudiesen ser comparados con los resultados de las prácticas evaluativas de otros componentes de la licenciatura en Lenguas Extranjeras. Por ende, la metodología implementada puede ser vista desde varias perspectivas que dependen de diferentes factores. Si nos concentramos en el nivel de conocimiento que se desea alcanzar, se puede decir que este estudio es de carácter exploratorio y descriptivo, pues busca tener un acercamiento a un problema dado, el cual no ha sido antes abordado ni estudiado, y busca describir la realidad de

dicho problema. Si se mira desde el punto de vista de la naturaleza de la información que se recoge, la investigación puede ser tanto cualitativa como cuantitativa. En el caso del estudio presente, se abarcan los dos tipos de investigación, pues se utilizan métodos de recolección de la información tales como la encuesta, permitiendo examinar los datos de manera numérica, y cualitativa porque a su vez se concentra en analizar programas de cursos e instrumentos de evaluación recolectados (Afanassieva, 2015).

El estudio se lleva a cabo a través del análisis documental. Este tipo de análisis expone que “los documentos reflejan las actitudes y creencias de las personas e instituciones que los producen, así como las actitudes y las creencias de los receptores de estos” (Cabero y Loscertales, 1996, citado en Vidal y Vasco, 2012, p.71).

5.3. Población y Muestra

Este estudio indagó a diez profesores⁴ que han dictado clases en el componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna de la licenciatura. También se recolectaron muestras de evaluación (216 en total) y programas de curso del componente (52 programas de curso) en el período de 2008 a 2015.

Las muestras de evaluación y programas han sido proporcionadas tanto por los profesores y administrativos como por los estudiantes del programa.

A continuación se presenta la información de dichos profesores de acuerdo con el primer punto de la encuesta.

⁴ Quienes voluntariamente accedieron a participar en este estudio.

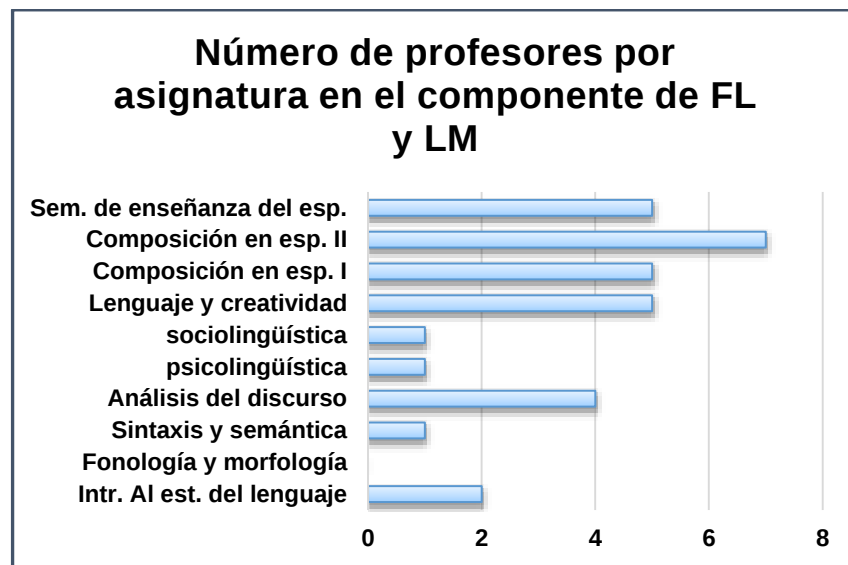


Figura 1 - Cantidad de profesores que han impartido las asignaturas en el componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna desde su llegada a la licenciatura

En la figura 1 se ilustra la distribución de los diez profesores encuestados dentro de los diferentes cursos. Como se puede observar, el mayor número y rotación de profesores se encuentra en el curso de Composición en Español II, con un total de siete profesores. En los cursos de Seminario de Enseñanza del Español, Composición en Español I y Lenguaje y Creatividad, se nota una rotación de 5 profesores por cada curso. En los cursos de Sociolingüística, Psicolingüística, y Sintaxis y Semántica, el número de profesores es de uno por curso. Cuatro profesores han dictado Análisis del Discurso, dos han dictado Introducción al Estudio del Lenguaje y, finalmente, ninguno de los profesores en esta muestra dictó la asignatura de Fonología y Morfología.

A partir de los resultados de este punto, podemos decir que el número de los profesores por curso y su rotación varía significativamente y no es muy equitativa. De estos profesores, ninguno se alterna ni con asignaturas del componente de inglés y francés de la licenciatura, ni con asignaturas del componente pedagógico, situación que sí se da en el componente de Investigación (figura 2):



Figura 2 - Cantidad de profesores del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna que han impartido en el componente de Investigación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras

Como se puede ver en la figura 2, Algunos profesores del componente de FL (Fundamentos Lingüísticos) y LM (Lengua Materna) también han enseñado o enseñan en el Componente de investigación.

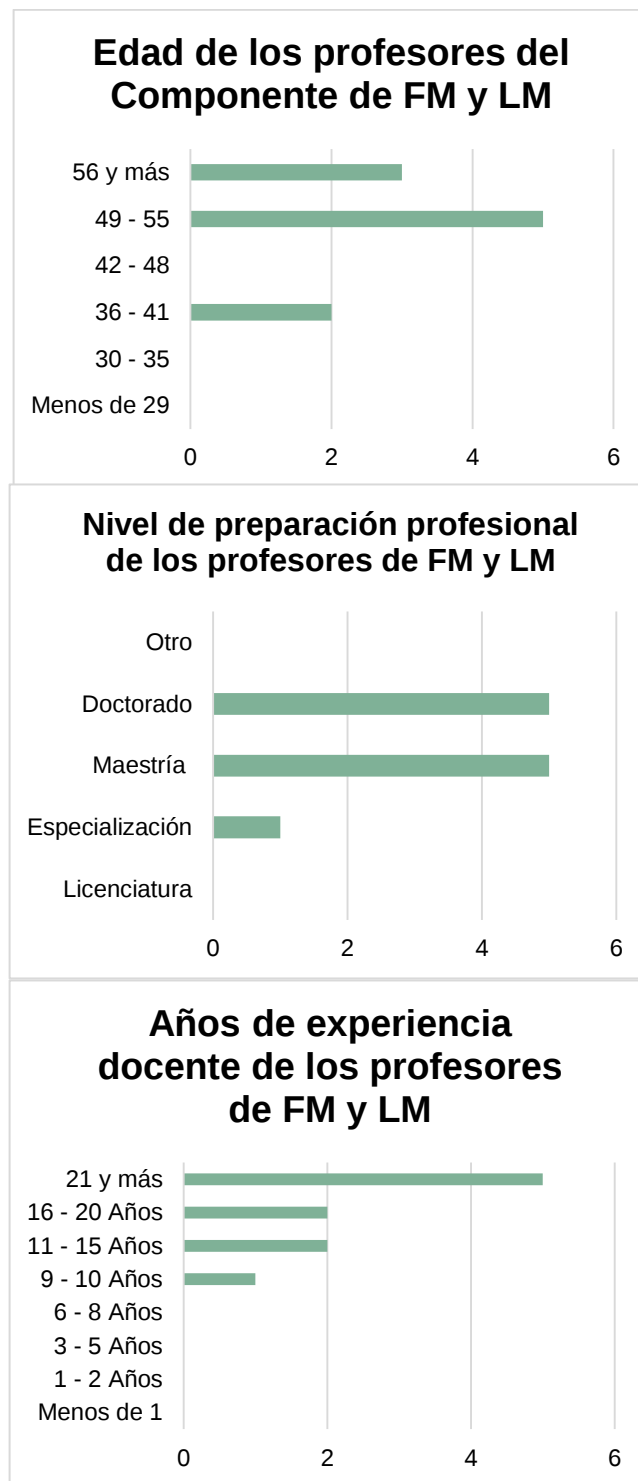


Figura 3 - Edades, nivel de preparación profesional y años de experiencia de los profesores del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna

De acuerdo con la figura 3, no hay ningún profesor que tenga 35 o menos años. Dos profesores se encuentran en la categoría “36-41”. Cinco profesores tienen entre 49 y 55 años, y tres tienen 56 y más. La mayoría de los profesores tiene formación en maestría y doctorado y todos los profesores poseen experiencia docente: más de 9 años. Es decir que los docentes de FL y LM están suficientemente capacitados para dictar las diferentes asignaturas.

5.4. Métodos de recolección de información

Como se explicó en apartados anteriores, el presente estudio busca sistematizar las prácticas evaluativas en un componente específico, a saber; componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna, por lo que se adaptó el formato de encuesta utilizado en Afanassieva (2015), quien sistematizó las prácticas evaluativas en el componente de Lenguas Extranjeras Inglés – Francés⁵.

También se utilizaron programas de cursos y de los descriptores oficiales de los cursos. Para tener un panorama amplio a la hora de analizar los programas de cursos, se decidió seleccionar programas de diferentes años. Como última herramienta para el análisis de las prácticas evaluativas, se recolectaron muestras de evaluación proporcionadas por estudiantes en diferentes épocas, partiendo del año 2008 hasta el presente (216 muestras de evaluación).

⁵ Esto fue acordado con la directora del macroproyecto en el que este trabajo se inscribe (Profesora Irina Kostina), debido a que crear una nueva encuesta crearía subjetividades y diferencias no convenientes, mientras que un mismo sistema de preguntas, con su debido orden, pero enfocado al componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna, nos daría una aproximación más clara a las prácticas evaluativas en los diferentes componentes.

Para analizar la información de la encuesta se utilizó el *Software Microsoft Excel*, a través del cual se diseñaron las tablas y figuras con el fin de ilustrar de una manera clara los resultados de la información recogida.

Encuesta a los profesores

El objetivo de la encuesta (Anexo A2) es recolectar información general sobre los profesores del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna, al igual que saber sus concepciones sobre evaluación, y las técnicas, procedimientos y actividades que emplean en la planeación, diseño y desarrollo de la evaluación de los aprendizajes. Se les garantiza a los encuestados que las respuestas se emplearán solo para los fines propuestos en este proyecto, y no afectarán de ninguna manera el desempeño de los profesores, ni serán juzgados por ello. Consta de tres partes:

1. Información general: En esta primera parte de la encuesta se indagaron los siguientes aspectos a través de puntos principales con los cuales se completó la sección 5.3 de este proyecto (población y muestra):

- Cursos que en el que el profesor ha impartido (o imparte) cátedra, en cuyas opciones entraba en consideración no solamente los cursos del componente de Fundamentos Lingüísticos, sino los demás componentes (algunos profesores enseñan otros cursos)
- Rango de edad en el cual el profesor se encuentra
- Nivel de preparación profesional de cada profesor
- Años de experiencia del profesor en el campo de la enseñanza

2. Concepciones sobre la evaluación: En esta segunda parte se intenta recoger las concepciones y tipos de evaluación que los profesores poseen, a través de cinco puntos de opción múltiple, a saber:

- Elegir el nivel de aceptación frente a diferentes definiciones de evaluación del aprendizaje
- Relacionar los tipos de evaluación de acuerdo con sus características
- Indicar preferencias de tipos de evaluación por cursos
- Indicar el nivel de consideración frente a diferentes concepciones de la evaluación formativa y sumativa
- Identificar las características de los principios de evaluación (Validez, Confiabilidad y Practicidad) en diferentes definiciones presentadas

3. *Métodos y técnicas de evaluación:* En esta tercera y última parte del cuestionario de la encuesta se abordan los métodos, fases, instrumentos/actividades y técnicas que los profesores utilizan en sus respectivas prácticas evaluativas a través de cuatro preguntas de opción múltiple.

- La primera indaga a los profesores sobre las fases del diseño de la evaluación (planificación, aplicación, valoración, calificación, comunicación de los resultados sobre problemas detectados, metaevaluación), punto formulado a modo de pregunta abierta (marque sí o no y por qué), en donde el docente tiene la oportunidad de explicar el por qué emplean estas fases o no.
- El segundo punto de esta sección indaga sobre los procedimientos y técnicas más apropiadas para evaluar el conocimiento lingüístico, pragmático y sociolingüístico y el desempeño en la comprensión y producción oral y escrita.

- El tercer punto indaga sobre la frecuencia de uso de distintos instrumentos/actividades de evaluación en los cursos que ha dictado.
- La cuarta pregunta se refiere a la frecuencia con que se suceden diferentes actividades de evaluación planteadas.

De las cuatro preguntas, la segunda (procedimientos y técnicas más apropiadas para evaluar el conocimiento lingüístico, pragmático y sociolingüístico y el desempeño en la comprensión y producción oral y escrita) queda descartada del estudio debido a que apuntaba más al componente de Inglés y Francés que para el concerniente.

Programas de curso

Se recolectaron 52 programas, partiendo del año 2008 hasta el presente, 2016 (tabla 7), con los cuales se busca analizar los objetivos, el tipo de evaluación planteado, las actividades y porcentajes de evaluación y las competencias evidenciadas.

Tabla 7 – Programas recolectados de los cursos del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna

FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS												
ASIGNATURA	Intr. Al estudio del Lenguaje		Fonología y Morfología		Sintaxis y Semántica		Análisis del Discurso				Sociolingüística	
	Año	Cantidad	Año	Cantidad	Año	Cantidad	Año	Cantidad		Cantidad	Año	Cantidad
	2011	1	2009	1	2004	1	2008	1		2	20-08	1
	2014	4	2010	1	2010	1	2011	1		1	2009	1
	-	-	2011	1	2012	1	2012	2		-	2012	1
	-	-	2012	1	2013	1	2013	1		-	2013	1
	-	-	2015	1	2014	2	-	-		-	2014	3

LENGUA MATERNA								
ASIGNATURA	Lenguaje y Creatividad		Composición en Español I		Composición en Español II		Sem. De Enseñanza del Español	
	Año	Cantidad	Año	Cantidad	Año	Cantidad	Año	Cantidad
	2008	1	2011	2	2012	1	2007	1
	2011	1	2012	2	2013	1	2014	2
	2012	1	2015	1	2014	2	2015	1
	2014	3	-	-	2015	1	-	-

Muestras de evaluación

Se recolectaron muestras de evaluación (216 en total) de las que se analizarán los procedimientos y técnicas utilizadas. Dichas técnicas fueron descritas en el marco teórico. También se analizarán tipos de evaluación en las diferentes muestras de acuerdo al paradigma evaluativo manejado en el presente trabajo.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este apartado consta de dos partes. Primero, se presentan las concepciones de los profesores de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna sobre la evaluación de aprendizaje (segunda y tercera parte de la encuesta) y, segundo, se hace una relación entre tipos, técnicas y procedimientos de evaluación que se utilizan en el aula a través del cruce de los programas de curso, encuesta y muestras de evaluación, y que girará con base en tres ejes: 1) objetivos y competencias, 2) tipos de evaluación y 3) actividades, instrumentos y técnicas de evaluación.

6.1 Concepciones de los profesores del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna sobre la evaluación de aprendizajes

Esta sección presenta el análisis de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje basado en la encuesta. Consta de seis puntos:

- Concepto de evaluación del aprendizaje.
- Tipos de evaluación del aprendizaje.
- Características de la evaluación formativa y sumativa.
- Principios de evaluación del aprendizaje.
- Fases del diseño de evaluación del aprendizaje.
- Frecuencia de actividades de evaluación en clase.

Concepto de evaluación del aprendizaje

El primer punto indagaba sobre el nivel de aceptación frente a cuatro definiciones señaladas como definiciones de evaluación del aprendizaje en la escala de Likert: “no aceptable”, “algo inaceptable”, “parcialmente aceptable”, “aceptable” y “completamente aceptable”.

Las definiciones presentadas fueron las siguientes:

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).
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 y 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)).⁶

Estas definiciones se presentaron todas bajo evaluación de los aprendizajes, con el fin de analizar qué tanto los profesores conocían o desconocían estas

⁶ Afanassieva, 2015, p. 157

concepciones a través de la elección de cualquiera de las cinco opciones: “no aceptable”, “algo inaceptable”, “parcialmente aceptable”, “aceptable” y “completamente aceptable”. En la figura 4 se muestran los resultados para las cuatro afirmaciones presentadas anteriormente. La opción “aceptable” se unió con “completamente aceptable”.

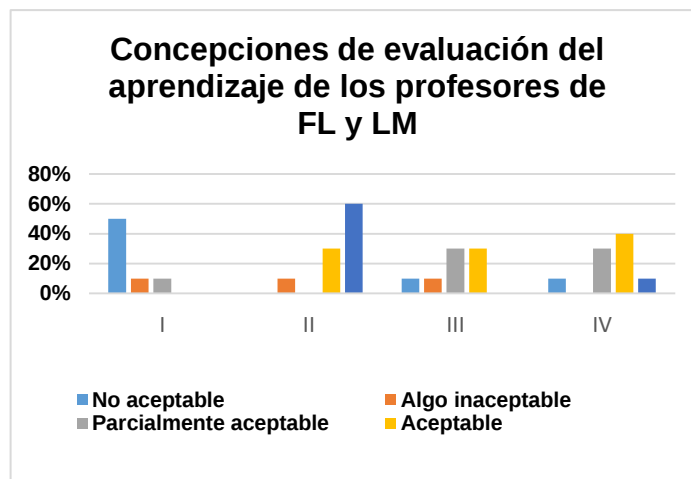


Figura 4 - Concepciones de los profesores del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna sobre la evaluación de los aprendizajes

De acuerdo con la figura 4, en la primera definición presentada (definición de evaluación sumativa) un profesor respondió en la categoría “algo inaceptable”, otro profesor respondió “parcialmente aceptable” y cinco profesores respondieron “no aceptable”. Tres profesores no respondieron este punto. En la segunda definición, la cual hace parte de la verdadera definición de evaluación de los aprendizajes, seis profesores respondieron “completamente aceptable”, y otros tres respondieron “aceptable”, indicando que la mayoría de profesores reconoce el concepto de evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, un profesor respondió “algo inaceptable”. La tercera definición, la cual hace parte de la definición de “evaluación de un programa”, creó diferentes puntos de vista. Tres profesores piensan que es aceptable, tres piensan que es parcialmente aceptable, uno piensa que no es aceptable y otro profesor piensa que es algo inaceptable, dos profesores no respondieron. La cuarta definición presentada, la cual hace

referencia a la definición de una prueba o test, también arrojó respuestas múltiples. Un profesor dice que es “no aceptable”, cuatro dicen que es “aceptable”, tres piensan que es “parcialmente aceptable”, un profesor considera que es “completamente aceptable” y otro profesor “no responde”.

En síntesis, la mayoría de profesores puede diferenciar entre el concepto de evaluación sumativa y evaluación del aprendizaje manejados en este proyecto, pero es inquietante por qué tres profesores no respondieron a este punto (número 1, definición de evaluación sumativa) y por qué un profesor piensa que la definición es “parcialmente aceptable”. Podemos concluir que aunque se reconoce casi que por unanimidad el concepto de evaluación del aprendizaje (punto número 2), también hay una atribución de “evaluación de aprendizaje” a conceptos diferentes como el de “evaluación de un programa” o un “test” (puntos tres y cuatro respectivamente), creando resultados algo dispersos, lo que quiere decir que los profesores encuestados del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna de la Licenciatura pueden reconocer en general la definición de evaluación del aprendizaje pero difieren en cuanto a los conceptos de otros tipos de evaluación.

Tipos de evaluación del aprendizaje

La figura 5 presenta los resultados de selección del tipo de evaluación, según la definición proporcionada.

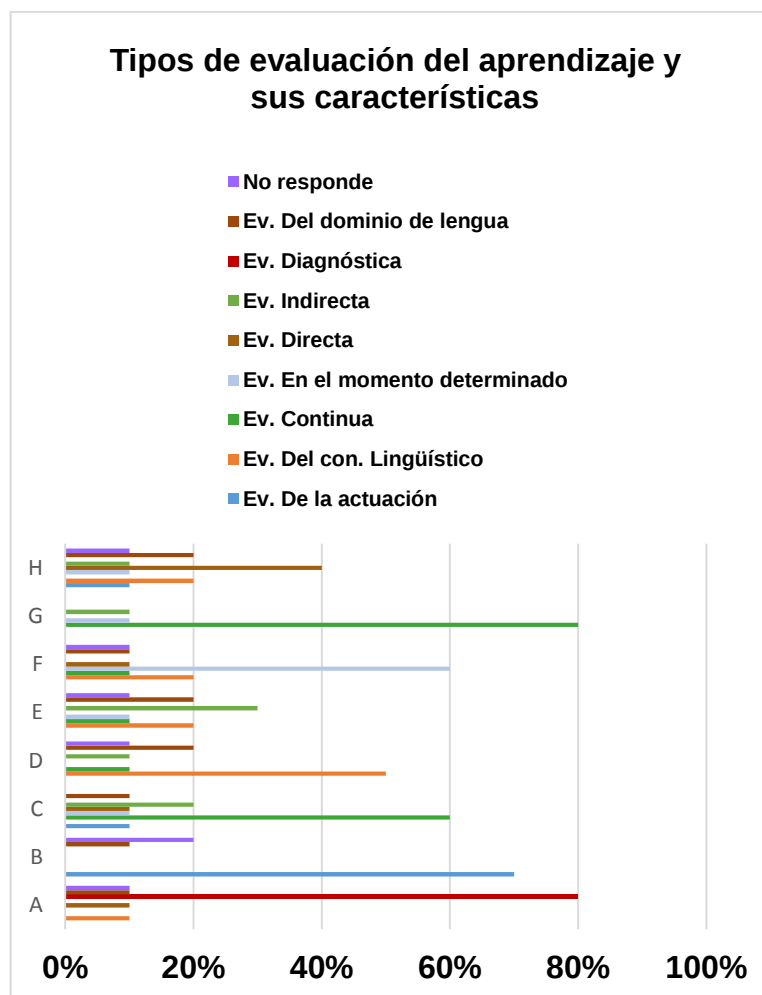


Figura 5 - Tipos de evaluación del aprendizaje según los profesores del componente en Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna

Empezando por el literal A, que corresponde a la evaluación diagnóstica y su definición: *determina conocimientos previos, problemas, limitaciones y necesidades de los estudiantes*, se puede observar que ocho profesores de los diez encuestados, acertaron. Un profesor marcó evaluación del conocimiento lingüístico, otro docente marcó evaluación directa, otro docente marcó evaluación del dominio de lengua, y un docente no respondió. De este punto se puede concluir que los profesores identifican el concepto de evaluación diagnóstica propuesto.

La definición B, *evalúa el saber o capacidad de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido*, corresponde a evaluación del dominio de lengua. Siete profesores marcaron evaluación de la actuación, un profesor marcó evaluación del dominio de lengua y dos profesores no respondieron. Quiere decir que los profesores no comparten el concepto de evaluación del dominio de lengua y prefieren relacionar la definición con la evaluación de la actuación, probablemente por el segmento: “aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido”.

La tercera definición *se basa en la observación de las actuaciones de estudiantes (diario, entrevista, debate)*, se trata de la evaluación directa. Un profesor expresó que se trataba de la evaluación de la actuación. Seis profesores expresaron que se trataba de la evaluación continua, un profesor dijo que se trataba de la evaluación en el momento determinado, otro profesor expresó que se trataba de la evaluación directa, dos profesores marcaron que se trataba de la evaluación indirecta y, por último, un docente marcó evaluación diagnóstica. Lo que revela este ítem es que, claramente, los profesores no comparten el concepto de evaluación directa propuesto.

La definición D hacía parte de la evaluación indirecta: *se trata de una prueba en papel y suele evaluar las destrezas lingüísticas*. Cinco profesores lo asociaron con la “evaluación del conocimiento lingüístico” (ya que la evaluación indirecta evalúa el conocimiento (el qué) y la evaluación directa, la actuación (el cómo)) y otros dos marcaron evaluación del dominio de lengua, tal vez dejándose confundir por los términos “destrezas lingüísticas”. Un profesor marcó que hace parte de la evaluación continua, otro profesor piensa que el punto se refiere en efecto a la evaluación indirecta. De esto se concluye que en general los profesores de FL y LM no comparten el concepto de evaluación indirecta propuesto.

La quinta definición (literal E) hacía parte de la evaluación del conocimiento lingüístico, a saber: *se evalúan las competencias lingüísticas del estudiante a*

través de pruebas indirectas. Dos profesores marcaron evaluación de conocimiento lingüístico, otro docente marcó evaluación continua, otro marcó evaluación en el momento determinado, otros tres marcaron evaluación indirecta, dos profesores marcaron evaluación del dominio de lengua y un docente no respondió. Se puede concluir que los profesores comparten más o menos el concepto de evaluación del conocimiento lingüístico presentado en este trabajo, al marcar la evaluación del conocimiento lingüístico, válido bajo la perspectiva de “qué se evalúa”, y la evaluación indirecta, válido bajo la categoría de “cómo se evalúa”.

La definición F hace parte de la evaluación en el momento determinado, y define: *Se lleva a cabo en momentos determinados, y suele valerse de pruebas específicas diseñadas con ese fin.* Seis profesores acertaron en la definición. Dos profesores expresaron que se trataba de la evaluación del conocimiento lingüístico, un profesor dijo que se trataba de la evaluación continua, otro profesor dijo que de la evaluación directa, otro dijo que del dominio de lengua y otro docente no marcó.

La definición G se trataba de la evaluación continua, a saber: *se lleva a cabo durante el proceso de aprendizaje, basándose en las actuaciones en clase, los trabajos y proyectos, no suele utilizar las pruebas específicas de evaluación.* Ocho profesores acertaron en esta definición, aunque también se podría decir que los profesores relacionaron la definición por los términos “proceso de aprendizaje”. Un docente marcó que se trataba de la evaluación en el momento determinado y otro docente dijo que de la evaluación indirecta.

La última definición (literal H) se trataba de la evaluación de la actuación, a saber: *se evalúa la utilización efectiva de los conocimientos y estrategias comunicativas y pragmáticas. Se hace a través de las pruebas directas.* Cuatro profesores se guiaron por el término “pruebas directas” y eligieron la evaluación directa. Un docente dijo que se trataba en efecto de la evaluación de la actuación, dos

profesores dijeron que se trataba de la evaluación del conocimiento lingüístico, un profesor dijo que se trataba de la evaluación en el momento determinado, otro profesor marcó que se trataba de la evaluación indirecta, dos profesores dijeron que del dominio de lengua y uno no marcó. A partir de lo anterior se concluye que los profesores no comparten el concepto de evaluación de la actuación propuesto en este proyecto.

Como una conclusión general de este punto, se puede decir que los profesores de FL y LM no comparten los conceptos de los diferentes tipos de evaluación. De los ocho puntos propuestos, cinco fueron no compartidos por los profesores y tres fueron compartidos. La evaluación directa e indirecta de acuerdo con este punto es desconocida para los profesores.

Características de la evaluación formativa y sumativa

En el siguiente punto de la encuesta, se les propuso a los profesores relacionar nueve afirmaciones con la evaluación formativa o sumativa, y así caracterizar estos dos tipos de evaluación:

- I. Regula adecuadamente el ritmo de aprendizaje.
- II. Retroalimenta el aprendizaje con la información.
- III. Dirige el aprendizaje sobre las vías de procedimientos de mayor eficacia.
- IV. Informa a cada estudiante acerca de su nivel particular del logro.
- V. Determina las modalidades y naturalezas de los subsiguientes pasos.
- VI. Se realiza durante todo el proceso de aprendizaje.
- VII. Describe el nivel del logro en relación con el total de objetivos propuestos asignando un puntaje.

- VIII. Son acumuladas hasta lograr un promedio de acierto.
- IX. Se hace a partir de unos criterios generales.
- X. Se produce al final de una etapa del proceso de aprendizaje.

En cada una de las afirmaciones se podía marcar: **N** – no considero, **P** – considero parcialmente, y **C** – considero.

A continuación se presenta la figura 6 que presenta los resultados de las respuestas de nueve profesores, debido a que uno de ellos no respondió ninguna de las diez afirmaciones.

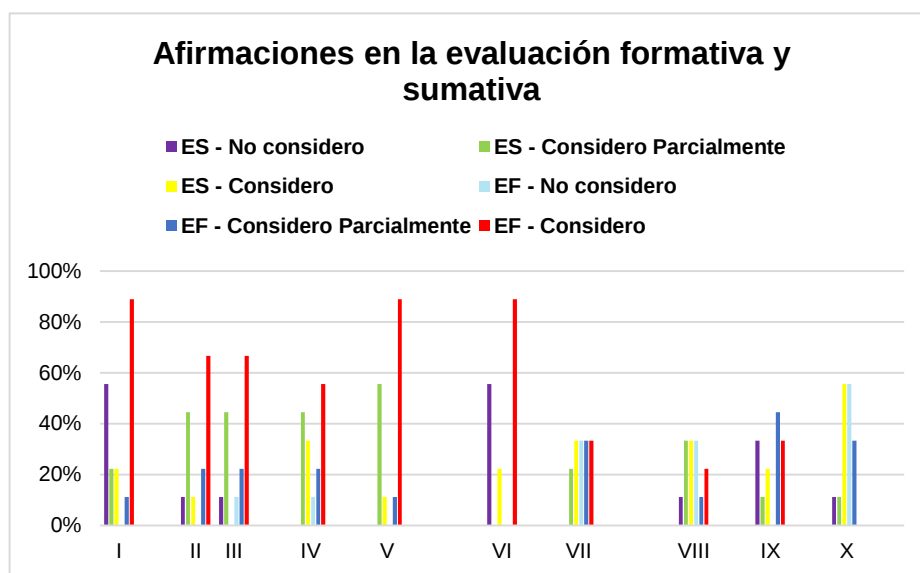


Figura 6 - Afirmaciones en la evaluación formativa y sumativa de los profesores de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna

En síntesis, según las respuestas de los 9 profesores, la evaluación formativa:

- Regula adecuadamente el ritmo de aprendizaje retroalimentando la información, dirigiendo el aprendizaje por procesos de mayor eficacia e informando mejor a cada estudiante de su nivel particular de logro. Esta se realiza durante todo el proceso de aprendizaje y describe parcialmente el

nivel del logro en relación con el total de objetivos propuestos. Es parcialmente acumulada hasta lograr un promedio de acierto y se hace a partir de unos criterios generales.

De la evaluación sumativa se puede decir que:

- Regula parcialmente el ritmo de aprendizaje, y retroalimenta la información también de manera parcial. Informa al alumno de su nivel de logro parcialmente. No se realiza durante el proceso de aprendizaje. Describe parcialmente el nivel del logro en relación con los objetivos propuestos, y es acumulada hasta lograr un promedio de acierto. Se realiza a través de unos criterios y se produce al final de una etapa del proceso de aprendizaje.

De este punto se puede concluir que los profesores del componente entienden la diferencia esencial entre las definiciones de evaluación formativa y la evaluación sumativa planteadas en este proyecto: la evaluación formativa evalúa el proceso de aprendizaje y la evaluación sumativa evalúa los resultados o el producto más que los procesos.

Principios de evaluación del aprendizaje

A continuación se presenta el análisis del punto número 2.5 de la encuesta, que trata de los principios evaluativos (validez, confiabilidad, practicidad). Se presentaron seis características, las cuales debían ser categorizadas dentro de “validez”, “confiabilidad” y “practicidad”:

- I. Asegura el tiempo suficiente y los límites definidos para el tipo de prueba (practicidad).
- II. Designa la estabilidad en la obtención de resultados en una prueba (confiabilidad).

- III. Consiste en el grado de adecuación de una prueba a lo que se considera que mide (validez).
- IV. Compara los resultados de la prueba, bien con otra, bien consigo misma (validez).
- V. Está ligada al propósito para que la prueba era diseñada (validez).
- VI. Los resultados permanecen semejantes en todas las ocasiones en que se administre esta prueba u otra similar (practicidad).
- VII. Facilita el análisis y la interpretación de los resultados y la elaboración de conclusiones (practicidad).

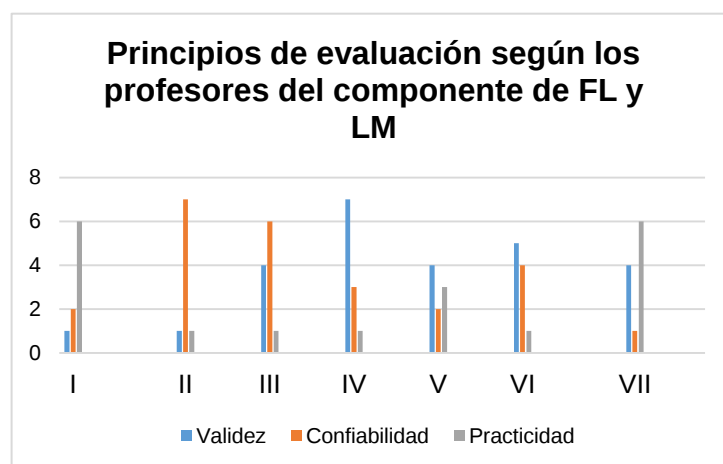


Figura 7 - Principios de evaluación según los profesores del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna

En torno a la figura siete, se puede decir que para los profesores de FL y LM, la validez “consiste en el grado de adecuación de una prueba a lo que se considera que mide” (cuatro profesores), “compara los resultados de la prueba bien con otra, bien consigo mismo” (siete profesores). “Está ligada al propósito para que la prueba era diseñada” (cuatro profesores) “Los resultados permanecen semejantes en todas las ocasiones en que se administre esta prueba u otra similar” (cinco

profesores). “Facilita el análisis y la interpretación de los resultados y la elaboración de conclusiones” (cuatro profesores).

La característica número seis (los resultados permanecen semejantes en todas las ocasiones en que se administre esta prueba u otra similar) fue asociado con la validez, cuando pertenece al concepto de confidencialidad, al igual que el concepto número siete (facilita el análisis y la interpretación de los resultados y la elaboración de conclusiones) marcado este último por cuatro profesores, que hace parte del concepto de practicidad. En síntesis, exceptuando los dos últimos conceptos, ya que no pertenecen al principio de validez, se puede decir que los profesores tienen más o menos claro dicho concepto.

La confiabilidad “designa la estabilidad en la obtención de resultados de una prueba” (siete profesores), “consiste en el grado de adecuación de una prueba a lo que se considera que mide” (seis profesores) y “los resultados permanecen semejantes en todas las ocasiones en que se administre esta prueba u otra similar” (cuatro profesores).

La practicidad asegura el tiempo suficiente y los límites definidos para el tipo de prueba (seis profesores), está ligada al propósito para el que la prueba era diseñada (tres profesores) y facilita el análisis y la interpretación de los resultados y la elaboración de conclusiones (seis profesores).

En síntesis, los profesores pueden reconocer algunas características de los principios de evaluación, pero falta una noción clara de cada uno de estos principios que permita a los profesores ser certeros en los rasgos presentados y no confundir diferentes términos.

Fases del diseño de evaluación del aprendizaje

En este punto se presentó a los profesores seis fases del diseño evaluativo, a saber: planificación, aplicación, valoración, calificación, comunicación de los resultados sobre los problemas esperados y metaevaluación. Las posibilidades de respuesta se distribuían en “sí”, “no” y “por qué”. A continuación se presenta la figura 8 en la cual se muestra las fases del diseño de evaluación en las prácticas evaluativas manifestadas por los profesores del componente de FL y LM de la licenciatura:

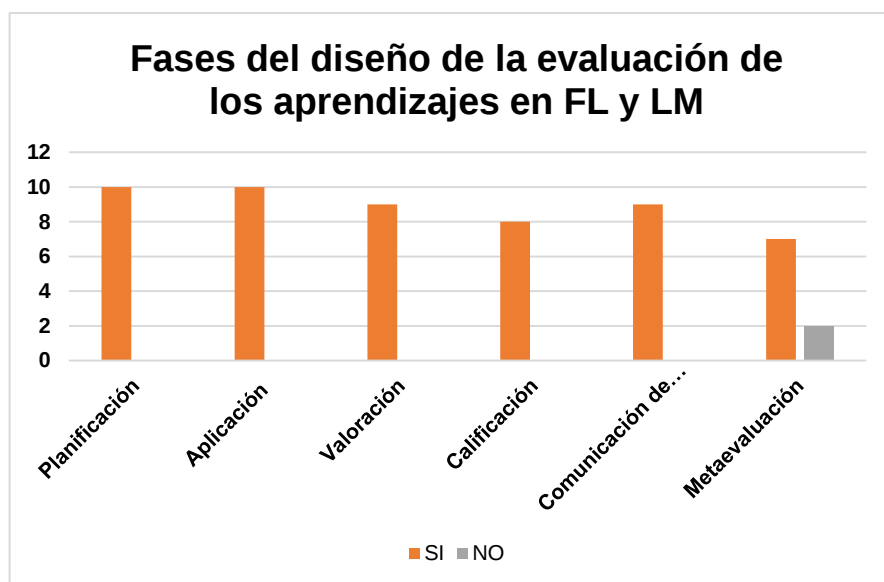


Figura 8 - Fases del diseño de la evaluación de los aprendizajes según los profesores de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna

Como se puede evidenciar en la figura 8, los diez profesores del componente utilizan casi todas las fases del diseño para la evaluación. También es interesante mencionar lo que dos profesores plantearon en la sección “por qué”. El primero hizo el comentario en la categoría de calificación, y el segundo lo hizo en la categoría de metaevaluación:

1. “No siempre es necesario calificar, sino comprender el sentido del acierto o del error.” (Anexo A – encuesta no. 4)

2. “No tengo claro a qué se refiere la metaevaluación.” (Anexo A – encuesta no. 2)

De aquí se concluye que en general, los profesores de FL y LM emplean las fases del diseño de evaluación, y la no utilización de todas se debe ya sea al desconocimiento de una o varias de ellas o al hecho de dar una apreciación de función evaluativa diferente. De los dos profesores que marcaron “NO” en la metaevaluación, uno hace parte de los dos profesores que respondieron “por qué”, quien dijo que no tenía claro el concepto, y el otro simplemente no emplea metaevaluación.

Frecuencia de actividades de evaluación en clase

Este punto es el último de la tercera parte de la encuesta, e ilustra los conceptos de los profesores en cuanto a once actividades evaluativas:

- a. Permito que los estudiantes participen en la definición de criterios de evaluación.
- b. Permito que los estudiantes elijan entre distintas técnicas o procedimientos para ser evaluados.
- c. Hago que los estudiantes evalúen el trabajo realizado y el aprendizaje de los compañeros.
- d. Califico y corrijo las actividades o trabajos que se hacen en clase y fuera de ella.
- e. Utilizo las pruebas y los exámenes para determinar el nivel del alcance del logro propuesto.

- f. Proporciono las recomendaciones individuales y grupales sobre cómo mejorar el aprendizaje después de realizar pruebas.
- g. Utilizo las actividades en las pruebas de evaluación, similares a las que fueron practicadas en el proceso de enseñanza.
- h. Incluyo elementos de la competencia literaria en la evaluación.
- i. Utilizo la evaluación únicamente al final del proceso de aprendizaje por ser un requisito obligatorio de la institución.
- j. Evalúo, sobre todo, los conocimientos teóricos de la asignatura.
- k. En el diseño de la evaluación, tengo en cuenta la aplicación de conocimientos y habilidades a las situaciones de la vida real.

Cada actividad podía clasificarse en cinco categorías: nunca, raramente, ocasionalmente, frecuentemente y siempre. Para facilitar los resultados de esta pregunta, las categorías “ocasionalmente”, “frecuentemente” y “siempre” se sumarán, creando la categoría “sí”. Las categorías “raramente” y “nunca”, a su vez, se sumarán, creando la categoría “no”.

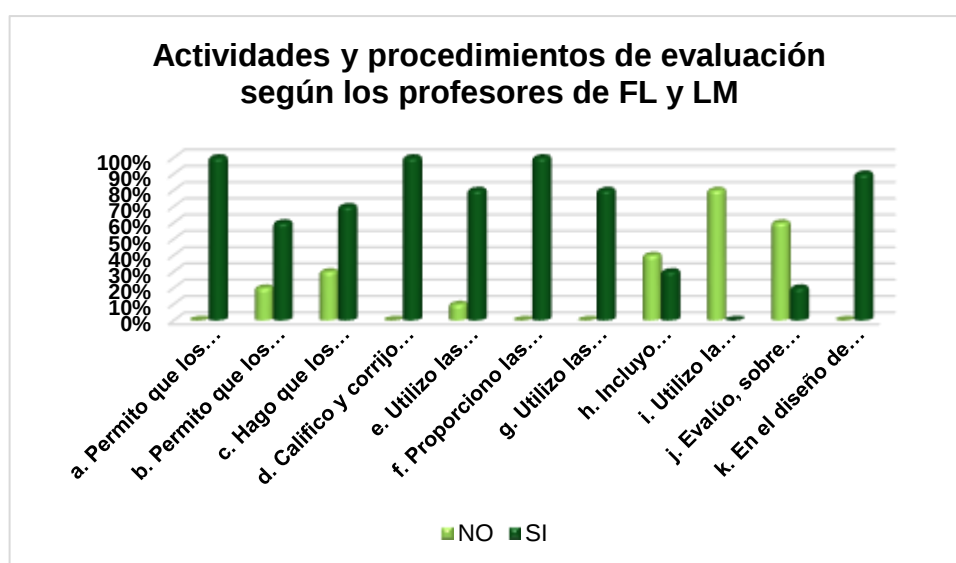


Figura 9 - Uso de actividades y procedimientos de evaluación de los profesores del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna

Como se puede evidenciar en la figura 9, se puede decir que la mayoría de profesores del componente de FL y LM de la licenciatura en lenguas extranjeras:

Permiten que los estudiantes participen en los criterios de evaluación; la mayoría permite que el estudiante escoja entre técnicas y estrategias para ser evaluado y que evalúen el trabajo realizado y el de los compañeros. Todos califican y corrigen el trabajo que se hace en clase y fuera de ella; todos, a excepción de un profesor, utilizan las pruebas y los exámenes para determinar el nivel del alcance de logro propuesto; todos proporcionan las recomendaciones individuales y grupales sobre cómo mejorar el aprendizaje después de realizar pruebas; todos utilizan las actividades en las pruebas de evaluación similares a las que fueron practicadas en el proceso de enseñanza; y todos tienen en cuenta la aplicación de conocimientos y habilidades a situaciones de la vida real a la hora de diseñar la evaluación. La mayoría no incluye elementos de la competencia literaria en la evaluación; ninguno utiliza la evaluación únicamente al final del proceso de aprendizaje por ser un requisito obligatorio de la institución; y los profesores no evalúan únicamente los conocimientos teóricos de la asignatura (a excepción de un 20%).

6.2 Relación de tipos, técnicas e instrumentos de evaluación en las asignaturas del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna

En esta sección se correlacionan tipos, técnicas e instrumentos de evaluación usados en las asignaturas del componente de FL y LM. El análisis se basa en la triangulación de la información recogida de la encuesta, los programas de cursos y las muestras de evaluación, que se basaron, como se dijo anteriormente, en tres categorías: 1) objetivos y competencias, 2) tipos de evaluación y 3) actividades,

instrumentos y técnicas de evaluación. Primero, se analizan las prácticas evaluativas en la fase de Fundamentación Lingüística y, luego, en la fase de Lengua Materna.

Fase de Fundamentación Lingüística

Introducción al estudio del lenguaje

Objetivos y competencias

De la asignatura de Introducción al Estudio del Lenguaje, se recolectaron cinco programas (Tabla 7). Todos los programas concuerdan con el descriptivo de la asignatura en cuanto a que es un curso diseñado para acercar al estudiante a la problemática del lenguaje: concepto, origen, disciplinas y enfoques para su estudio, la lengua y los niveles del análisis lingüístico, aspectos y disciplinas que se estudian en relación con el lenguaje, etc. y proporcionar las bases teóricas y metodológicas para que en los siguientes cursos del área se logra una adecuada formación lingüística.

A continuación, se presenta la síntesis de los objetivos de esta asignatura:

- Conocer la estructura de la lengua (forma) y sus diversos usos en la vida del ser humano (función), donde se imbrican factores sociales, culturales y geográficos.
- Diferenciar el lenguaje humano del animal y conocer sus principales hipótesis en cuanto a su origen.
- Diferenciar los niveles de análisis lingüístico junto con sus unidades.

- Aproximarse a los conceptos básicos de la lingüística, como orientaciones, escuelas y movimientos.

A partir del análisis de objetivos, se proponen desarrollar las siguientes competencias para esta asignatura:

- Competencia lingüística – cuatro programas
- Competencia científica – cuatro programas
- Competencia sociolingüística – dos programas
- Competencia investigativa – dos programas
- Competencia pedagógica – dos programas
- Competencia discursiva – un programa

Por ejemplo, el interés de desarrollar las competencias lingüística, discursiva y sociolingüística se manifiesta mediante el planteamiento del siguiente objetivo:

- “Conocer de manera general la estructura interna de la lengua: sonidos, palabras, estructuras y significados (su forma) y sus diversos usos en la vida del ser humano (su función), donde se imbrican los factores sociales, culturales y geográficos.” (Anexo B1, segundo programa).

El énfasis en la competencia sociolingüística se presenta con claridad en este objetivo:

- “Contribuir a que el estudiante comprenda y reflexione sobre la compleja interrelación existente entre sociedad, lengua, historia y cultura. La importancia de esta interrelación en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras y de la lengua materna” (Anexo B1, cuarto programa)

Finalmente, en la descripción de actividades en los programas se propone la competencia investigativa y una competencia pedagógica, pues al preparar un seminario, el estudiante debe no solo investigar sino que también organizar los contenidos de forma pedagógica (es decir, de una manera en que los estudiantes entiendan) para ser llevados a la clase:

- “Los primeros tres bloques temáticos se trabajarán mediante lectura de textos, explicaciones de la profesora y desarrollo de ejercicios y talleres de aplicación. Los otros tres, mediante seminarios que los estudiantes prepararán y realizarán en grupos, con la orientación de la profesora.” (Anexo B1, cuarto programa)

Tipos de evaluación

Según el punto 2.3 de la encuesta (Figura 10), en el curso de Introducción al Estudio del Lenguaje los profesores mantienen un equilibrio entre la evaluación de conocimiento, evaluación directa, continua y en el momento determinado. En menor medida se usa la evaluación de actuación, evaluación indirecta y diagnóstica.

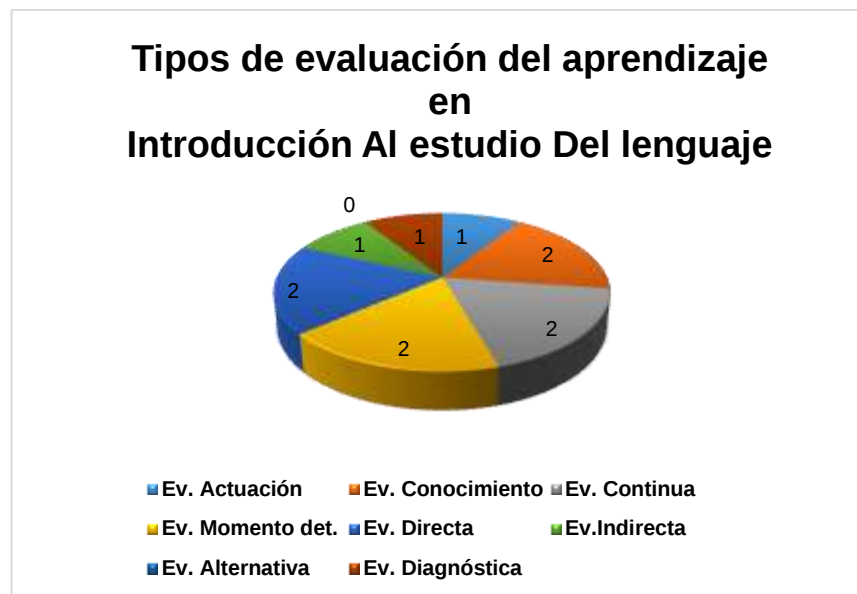


Figura 10 - Tipos de evaluación del aprendizaje en Introducción al Estudio del lenguaje

Estos resultados se confirman por el análisis de programas (anexo BA), en los cuales la evaluación de conocimiento, evaluación directa y continua se mencionan con mayor frecuencia frente a la evaluación de la actuación y autoevaluación. Mientras que la evaluación diagnóstica tiene un valor en la encuesta, dicho tipo de evaluación no se evidenció en el análisis de los programas de curso.

En cuanto a la distribución de los porcentajes de evaluación, la mayoría de programas (tres) dan mayor porcentaje a evaluaciones de carácter continuo (quizzes, talleres evaluativos, control continuo), al igual que a exposiciones y seminarios. Un programa da valor a trabajo en clase, otro programa valora los resúmenes de las lecturas asignadas en los cursos, y solo uno valora la asistencia y participación.

Actividades, instrumentos y técnicas de evaluación

Según la encuesta (Figura 11), los profesores prefieren exámenes, pruebas y quizzes, así como ensayos y otros escritos como actividades evaluativas. En menor medida, se seleccionan los proyectos, los mapas conceptuales y las

escalas de valoración como instrumentos de evaluación. Por otro lado, también se emplean registros anecdóticos, diarios de clase y portafolios, pero no por todos los profesores. Hay profesores que manifiestan que nunca manejan las listas de control ni los instrumentos mencionados anteriormente, considerados como evaluación alternativa.



Figura 11 - Frecuencia de uso de las actividades e instrumentos de evaluación en la asignatura de Introducción al Estudio del Lenguaje

El análisis de los programas de esta asignatura evidenció que, además de exámenes tradicionales, se les asigna el valor a las exposiciones y discusiones en clase que son formas de evaluación de actuación, aunque este tipo de evaluación no fue predilecto en el análisis de la encuesta. Tampoco se ha recogido escalas de valoración (rúbricas) en las muestras de evaluación, aunque los profesores manifiestan emplearlas como instrumento de evaluación en clase.

Las doce muestras de evaluación recolectadas para este curso se dividen en 4 parciales, 5 síntesis y 3 talleres. La Figura 12 muestra la frecuencia de técnicas de evaluación en las muestras recolectadas.

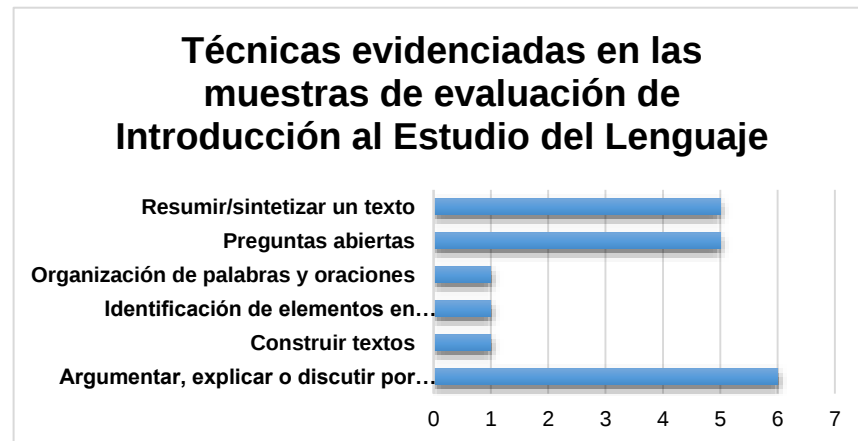


Figura 12 - Técnicas evidenciadas en las muestras de evaluación de Introducción al Estudio del Lenguaje del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna

Las técnicas preferidas son preguntas abiertas que incitan a los estudiantes que argumenten, expliquen o discuten por escrito algún fenómeno lingüístico (Figura 13).

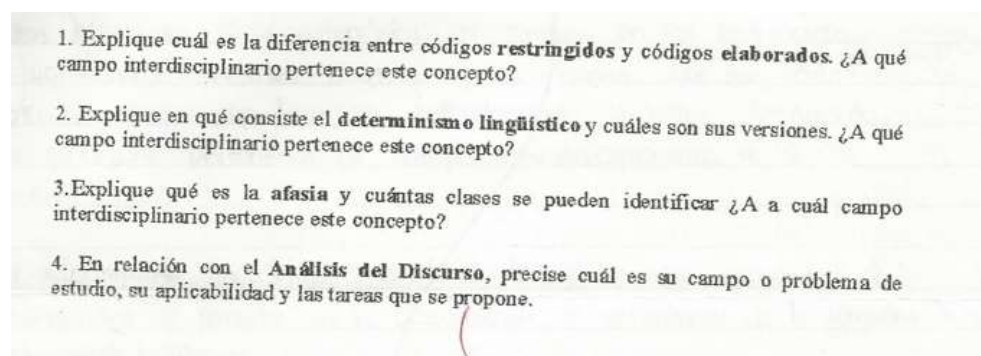
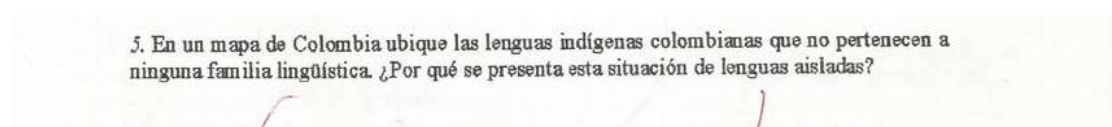


Figura 13 - Técnica “argumentar, explicar o discutir por escrito” y “preguntas abiertas” evidenciada en la prueba 1 de Introducción al Estudio del Lenguaje, anexo C1

La Figura 14 ilustra la combinación de las técnicas “pregunta abierta”, “identificación de elementos en documentos visuales” y “argumentar por escrito.”



5. En un mapa de Colombia ubique las lenguas indígenas colombianas que no pertenecen a ninguna familia lingüística. ¿Por qué se presenta esta situación de lenguas aisladas?

Figura 14 - Técnicas “pregunta abierta” e “identificación de elementos en documentos visuales” evidenciada en la prueba 2 de Introducción al Estudio del Lenguaje, anexo C1

Con menor frecuencia se encuentran las técnicas “construir textos” y “identificación de palabras y oraciones” en las pruebas recolectadas.

Fonología y Morfología

Objetivos y Competencias

Para el análisis de esta asignatura no se tuvo en cuenta la encuesta, pues no se encuestó ningún profesor de este curso. En esta asignatura se abordan los primeros niveles de estructuración lingüística: el fonológico y el morfológico. Se trabajan conceptos básicos del análisis descriptivo de las lenguas, correspondientes a dichos niveles. Se colectaron cinco programas de diferentes años para esta asignatura (anexo B2), aunque dos de estos programas no presentan variación, pues pertenecen a un mismo profesor en diferentes periodos de tiempo. Por ende, el análisis de los datos se hará con base en tres programas de curso.

Los objetivos de este curso se centran en dar una visión panorámica de tres disciplinas principales: fonética, fonología y morfología, logrando una conceptualización y reconocimiento de las particularidades de dichos niveles de análisis (reconocimiento de morfemas, fonemas, fonos, etc.). Además, busca desarrollar la capacidad de analizar datos lingüísticos en los niveles morfológicos y fonológicos de manera descriptiva y comparativa en diferentes lenguas, logrando

así también tener una visión general de la fonología y morfología en varios idiomas.

A continuación describimos las competencias encontradas en este curso tomadas de los objetivos:

- Competencia lingüística – tres programas
- Competencia pedagógica – un programa
- Competencia investigativa – un programa
- Competencia discursiva – un programa
- Competencia organizativa – un programa

El primer objetivo es un ejemplo de la competencia lingüística, el segundo es un ejemplo de la competencia investigativa:

- Presentar y desarrollar los principales aspectos de la morfología a partir de la noción de “palabra” (Anexo B2, segundo programa).
- Como actividad propia de seminario, los estudiantes en grupos de dos prepararán exposiciones como aporte al desarrollo del programa (Anexo B2, primer programa).

Tipos de Evaluación

En cuanto a los tipos de evaluación, se encontraron en los tres programas de curso que la evaluación indirecta prima sobre la evaluación directa. Se evidencia a través de actividades e instrumentos de evaluación como talleres escritos, informes de lectura, planes temáticos de exposiciones o parciales, mientras que la

directa se evidencia a través de exposiciones. La evaluación continua prima sobre la evaluación en el momento determinado (informes de lectura de libros, presentación de reseñas bibliográficas o controles de lectura para el primer tipo de evaluación, exámenes en momentos del curso para el segundo). La evaluación de la actuación se evidencia en mayor medida que la evaluación del conocimiento. Mientras que la primera ocurre en actividades como talleres de aplicación, reseñas analíticas, exposiciones o ejercicios en clase, la segunda se evidencia a través de talleres o exámenes teóricos. Por último, un solo programa plantea la autoevaluación, otorgándole un valor de 10% sobre la nota final.

Actividades, instrumentos y técnicas de evaluación

De acuerdo a los programas de curso, las actividades de evaluación más empleadas en esta asignatura son los seminarios y talleres (tres programas), ejercicios (dos programas), informes de lectura, exposiciones, síntesis, exámenes, pruebas o quizzes, asistencia y participación en clase (un programa). De estas actividades, aquellas que se tienen en cuenta para la nota final del curso son los exámenes, pruebas o quizzes, talleres, informes de lectura, exposiciones, asistencia y participación en clase (un programa).

Esta información es constatada con las muestras de evaluación (33 en total), en las cuales encontramos 10 parciales/exámenes, 11 síntesis y 12 talleres evaluativos. La figura 15 ilustra las técnicas evidenciadas en las pruebas de Fonología y Morfología:



Figura 15 - Técnicas en las muestras de evaluación de la asignatura de Fonología y Morfología

Las técnicas favoritas de los profesores en Fonología y Morfología son “argumentar, explicar o discutir por escrito”, “completar símbolos, palabras, oraciones, párrafos, textos”, “hacer transcripción fonológica y/o fonética / morfológica”, “resumir/sintetizar un texto” y “preguntas abiertas”. En menor grado están las técnicas “reconocer pares mínimos”, “llenar espacios en blanco” encontrada dos veces, “identificación de elementos en documentos escritos” y “tablas, cuadros y diagramas” encontradas una vez cada una.

Presentamos algunos ejemplos de técnicas evidenciadas en las pruebas:

I. Del anterior corpus presentar: a) Fonemas consonánticos y sus respectivas reglas de variantes o alófonos, b) Retranscripción del corpus en términos fonológicos (suponga para este literal, el b), que los fonos vocálicos son fonemas).

II. Teniendo en cuenta la noción de sílaba, ¿en qué consisten los fenómenos de a) Sinalefa, b) Sinéresis?

Figura 16 - Técnicas “preguntas abiertas” y “argumentar, explicar o discutir por escrito”, evidenciada en la prueba 2 de Fonología y Morfología, anexo C2

2. Pares mínimos

- [paka]-[taka]-[kaka]-[daka]-[tsaka]-[tʃaka]-[maka]-[naka]-[baka]
- [tapa]-[tama]-[taʃa]-[tawa]
- [misu]-[miʃu]
- [bitu]-[bitsu]-[bisu]-[binu]-[biru]
- [kutʃa]-[kuʃa]-[kuja]
- [kana]-[hana]-[fana]
- [isi]-[isu]-[isa]-[isi]

Figura 17 - Técnica “Reconocer pares mínimos”, evidenciada en la prueba 18 de Fonología y Morfología, anexo C2

3. List the Hawaiian nasals.

4. List the voiceless stops in Hawaiian.

Figura 18 - Técnica “completar símbolos, palabras, oraciones, párrafos, textos”, evidenciada en la prueba 19 de Fonología y Morfología, anexo C2

Sintaxis y Semántica

Objetivos y Competencias

Este curso se centra en la Sintaxis, que aborda el estudio entre los componentes de la oración, el establecimiento de clases de palabras y sus criterios, nociones funcionales, las expresiones formales de funciones comunicativas, las expresiones relacionales formales y las expresiones formales de los roles que cumplen los actantes en la oración, que constituyen un conjunto de temas que serán trabajados paralelamente con aspectos semánticos, estableciendo así el estudio del significado. Busca introducir al estudiante en las problemáticas que conciernen a los niveles sintáctico y semántico de las lenguas naturales para proporcionar al estudiante una formación teórico-práctica sobre los principios con que se estructuran los signos. Los datos presentados en este apartado se basan en el análisis de cuatro programas que hacen parte de cuatro profesores diferentes.

Los objetivos principales de este curso son:

- Ubicar la sintaxis y semántica dentro de la lingüística, determinar sus objetos de estudio, sus tareas y los métodos de investigación que emplean.

- Precisar conceptos teóricos básicos en los niveles sintáctico y semántico de la descripción de las lenguas, con enfoques tradicionales y contemporáneos.
- Analizar la estructura oracional en términos de los principios de construcción sintáctica que la determinan.
- Reflexionar sobre cómo las estructuras de las lenguas determinan el sentido en una situación de comunicación.

Las siguientes competencias fueron mencionadas en los cuatro programas de curso de esta asignatura:

- Competencia lingüística – cuatro programas
- Competencia pedagógica – un programa
- Competencia investigativa – un programa
- Competencia organizativa – un programa
- Competencia discursiva – un programa

En el primer y segundo objetivo presentado se propone la competencia lingüística, y el tercero propone una competencia investigativa y sociolingüística:

- Ubicar la sintaxis y la semántica dentro de la ciencia lingüística, determinar sus objetos de estudio, sus tareas y los métodos de investigación que emplean (Anexo B3, primer programa).
- Analizar la estructura oracional en términos de los principios de construcción sintáctica que la determinan (Anexo B3, primer programa).

- Incentivar el espíritu crítico e investigativo sobre problemas del lenguaje mediante la realización de talleres y tareas de observación y análisis, poniendo especial énfasis en el español colombiano y regional (Anexo B3, primer programa).

Tipos de evaluación

De acuerdo con el punto 2.3 de la encuesta (Figura 19) la evaluación continua y en el momento determinado son preferidas por igual al igual que las evaluaciones del conocimiento, de la actuación y directa, mientras que las evaluaciones indirecta, alternativa y diagnóstica no son utilizadas.

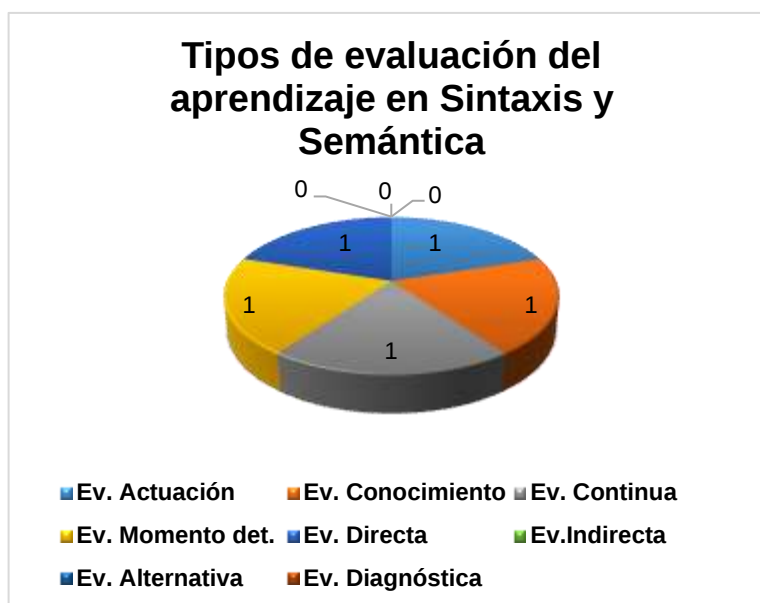


Figura 19 - Tipos de evaluación del aprendizaje en Sintaxis y Semántica

En comparación a los programas de curso recolectados, la evaluación continua sigue siendo favorita. Los tipos de evaluación directa e indirecta se aplican en esta asignatura, sin embargo, según los programas de curso, la indirecta prima sobre la directa. Esto se puede evidenciar en los porcentajes de dos programas de curso, donde se nota una tendencia a dar más valor porcentual a los exámenes, pruebas

y/o quizzes y controles continuos, parcialmente a proyectos, tales como escritos de diferentes ámbitos y el menor valor porcentual se da a la participación y asistencia, lo que significa que se valoran más actividades a través de evaluación indirecta que de evaluación directa mientras que en la encuesta, la directa predomina sobre la indirecta.

La evaluación en el momento determinado, de la actuación y del conocimiento encontradas en los programas, coinciden con la encuesta en que se son preferidas en menor grado, pero existen en el curso. Tanto los programas de curso como la encuesta coinciden en que la evaluación alternativa y diagnóstica no tienen lugar.

Actividades, instrumentos y técnicas de evaluación

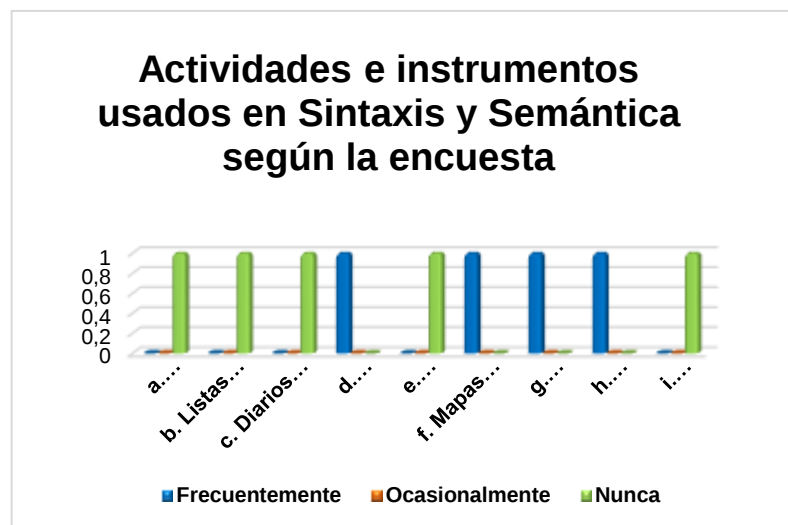


Figura 20 - Frecuencia de uso de los instrumentos y actividades de evaluación en la asignatura de Sintaxis y Semántica

Según la figura 20, en Sintaxis y Semántica las actividades e instrumentos que más se emplean son las escalas de valoración, los proyectos, los mapas conceptuales y los exámenes, pruebas y quizzes. Nunca se usan registros anecdóticos, ni listas de control, ni diarios de clase, ni portafolios, ni ensayos u otros escritos. La opción “ocasionalmente” no fue elegida por ningún profesor.

La encuesta coincide con los programas de curso en cuanto a que los exámenes, pruebas y quizzes son más usados en este curso. La existencia de la participación como actividad de evaluación en los programas de curso confirma el uso de escalas de valoración que la encuesta revela. Lo mismo se puede decir de las exposiciones, talleres y planes temáticos (actividades recurrentes en programas de curso), que la mayoría de las veces hacen parte de proyectos (encuesta). Según los programas, la síntesis también es una actividad de evaluación recurrente.

Se puede constatar la falta de la evaluación alternativa en la figura 20, pues las actividades e instrumentos que tienden a hacer parte de este tipo de evaluación no fueron escogidos por los profesores ni evidenciados en los programas de curso (diarios de clase, portafolio, registros anecdóticos).

De las 16 muestras de evaluación recogidas, 7 son exámenes y parciales, 6 son síntesis y 3 son talleres, lo que confirma el uso de estas actividades según los programas de curso. La figura 21 muestra las técnicas según su recurrencia en las 16 muestras de evaluación.



Figura 21 - Técnicas evidenciadas en las muestras de evaluación de Sintaxis y Semántica

Como se puede observar en la figura, la técnica más utilizada en esta asignatura es “argumentar/explicar o discutir por escrito”. A esta le siguen “resumir/sintetizar un texto”, “hacer transcripción fonológica y/o fonética / morfológica”, “preguntas abiertas”, “identificación de elementos en documentos escritos” y “completar símbolos, palabras, oraciones, párrafos y textos”. En menor grado se utilizan “hacer transformación gramatical”, “organización de palabras y oraciones” y “tablas, cuadros y diagramas” y “construir oraciones”. A continuación presentamos algunos ejemplos de estas técnicas:

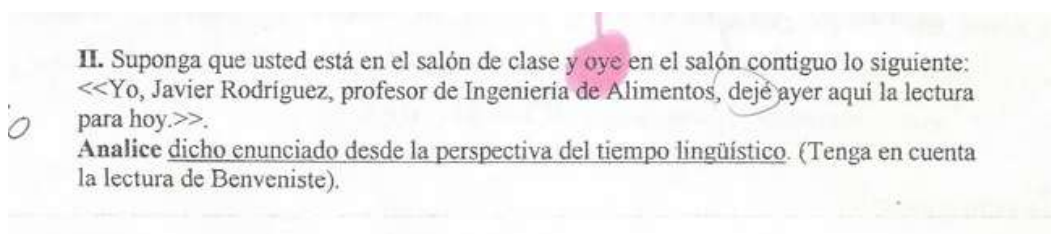


Figura 22 - Técnica “argumentar, explicar o discutir por escrito”, evidenciada en el instrumento 11 de Sintaxis y Semántica, anexo C3

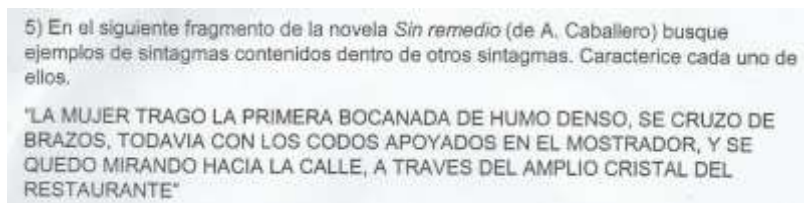


Figura 23 - Técnica “identificación de elementos en documentos escritos”, evidenciada en el instrumento 11 de Sintaxis y Semántica, anexo C3

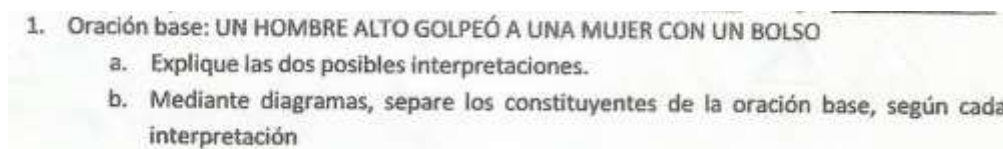


Figura 24 - Técnica “Diagramas”, evidenciada en el instrumento 01 de Sintaxis y Semántica, anexo C3

Psicolingüística

Objetivos y Competencias

Este curso se encuentra junto con Análisis del Discurso en el cuarto semestre de la fase de Fundamentos Lingüísticos de la Licenciatura. Para su análisis, se recolectaron tres programas de curso de los cuales se analizan dos, pues dos de estos hacen parte del mismo profesor en diferentes periodos de tiempo sin alteración alguna el uno del otro.

En general, tomando en cuenta la descripción de la Psicolingüística en el plan de curso y los dos programas, se puede decir que este curso forma parte de los procesos de formación, adquisición y desarrollo del lenguaje y de la conciencia. Un programa aborda el curso desde dos grandes perspectivas: un componente biológico que considera el cerebro humano como asiento del lenguaje y se inscribe en una perspectiva individual, innatista o genética del lenguaje. La otra perspectiva es socio-histórica y cultural, en la cual la interacción social mediada por el lenguaje cumple un papel central en la interiorización de experiencias externas. Este mismo programa apunta a una toma de conciencia sobre implicaciones pedagógicas que se generan en la naturaleza semiótica del pensamiento humano. El otro programa de curso lo define como una aproximación teórica al estudiante de la relación afectividad, discurso y educación desde la clase. Hace énfasis en la explicación de la categoría sujeto, por lo que el programa se basa en teorías de adquisición del lenguaje y orientaciones psicológicas sobre el crecimiento y personalidad del niño.

En cuanto a los objetivos, se presentan los que se comparten en los dos programas:

- Desarrollar una aproximación a los principales elementos de formación, adquisición y desarrollo del lenguaje humano y conciencia.
- Identificar las funciones del lenguaje en niños.

Las competencias impuestas en los dos programas de curso son:

- Competencia lingüística – dos programas
- Competencia investigativa – dos programas
- Competencia discursiva – dos programas

El siguiente objetivo se propone el desarrollo de la competencia lingüística:

- Analizar la relación lenguaje-conciencia desde la filogénesis y la ontogénesis (Anexo B4, primer programa).

De los siguientes objetivos, el primero se propone el desarrollo de la competencia investigativa, donde se busca que el estudiante tome registros de observación; y el segundo, se concentra en el desarrollo de la competencia discursiva donde los estudiantes presentan un informe final con el análisis de las observaciones tomadas más la teorización de dicho análisis.

- Con el ánimo de propiciar el espíritu investigativo, los estudiantes deben tomar registros de observación sobre los procesos de interacción social y de producción de sentido por parte de un niño o niña en un contexto determinado (Anexo B4, primer programa).
- Al final los estudiantes presentarán por escrito los análisis de la información a la luz de la teorización y la conceptualización elaboradas durante el curso (Se anexa y se deja a disposición de los estudiantes, desde el primer día de clases, un documento con los criterios para la elaboración del trabajo final el cual incluye cronograma de compromisos previamente establecidos) (Anexo B4, primer programa).

Tipos de evaluación

Según la encuesta, las evaluaciones de la actuación, del conocimiento, continua, del momento determinado, directa y alternativa se prefieren para este curso, mientras que la evaluación indirecta y diagnóstica no.

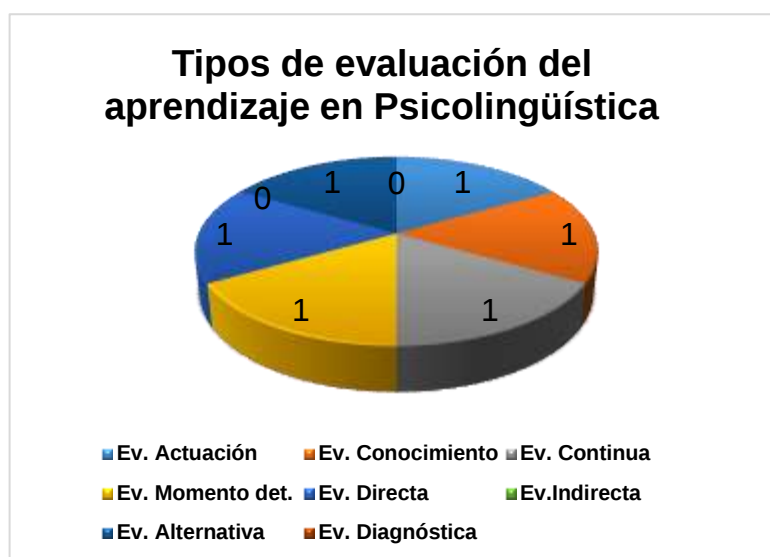


Figura 25 - Tipos de evaluación del aprendizaje en Psicolingüística

Respecto a los programas de curso, se constata el uso de la evaluación del conocimiento, continua, directa, indirecta y de la actuación. Esto se puede constatar en los porcentajes que los programas asignan a diferentes actividades: exposiciones, puntualidad, asistencia y permanencia en clases, participación activa en discusiones de lectura, escritura de una relatoría de clase, asistencia a consultorías en el horario de atención a estudiantes, talleres de análisis y trabajo final escrito (de observación y análisis). La evaluación alternativa y evaluación en el momento determinado, que aparecen en la encuesta, no aparecen en los programas de curso.

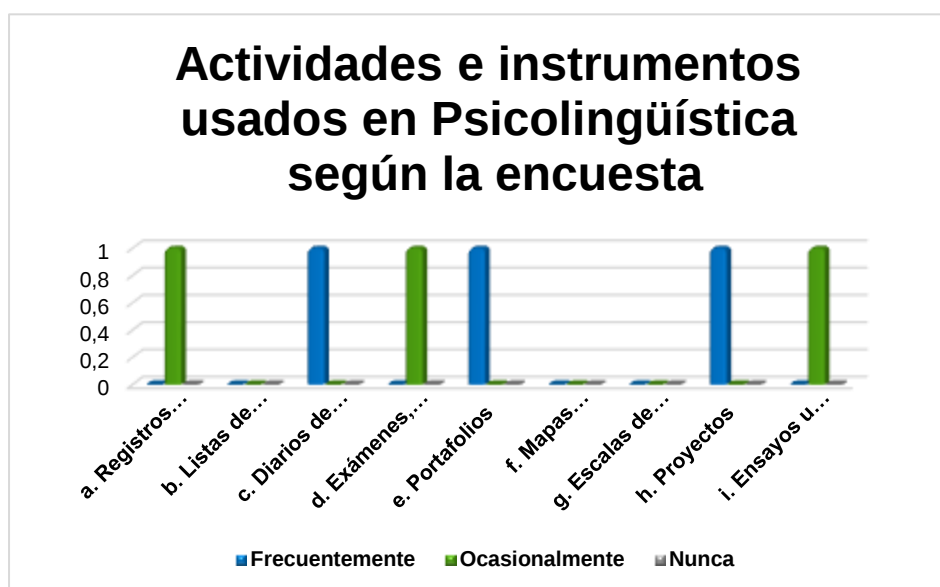


Figura 26 - Frecuencia de uso de los instrumentos y actividades de evaluación en la asignatura Psicolingüística

Según la encuesta, en Psicolingüística se utilizan frecuentemente los diarios de clase, portafolios y proyectos (un profesor por cada uno). Ocasionalmente se emplean registros anecdóticos, exámenes, pruebas y quizzes y ensayos y otros escritos (un profesor por cada uno).

Algunas de estas actividades e instrumentos se encuentran en los programas de curso. Por ejemplo, los proyectos y ensayos y otros escritos (encuesta) se evidencian en lo que ambos programas llaman “trabajo final escrito” y “ensayo final”. En el primer programa, el trabajo final es un proyecto que consta del análisis del perfil psicolingüístico de un niño, mientras que en el segundo se trata de un ensayo final sobre los contenidos del curso y la experiencia adquirida en el mismo. Los diarios de clase (encuesta) se evidencian en las escrituras de relatorías de clase (programas) y los registros anecdóticos aparecen en ambos casos y en ambos se trata de observar y analizar el comportamiento de un niño desde lineamientos teóricos de la psicolingüística (encuesta y programas). La puntualidad, asistencia, permanencia, participación y cumplimiento son tenidas en

cuenta por un programa de curso como actividades evaluativas, además de talleres de análisis y exposiciones. La encuesta asegura que se prefieren exámenes y quizzes ocasionalmente mientras que este tipo de actividad no se encontró en los programas.

Para el análisis de las técnicas de evaluación de este curso, se recolectaron 21 muestras de evaluación. Se dividen en 4 trabajos finales (análisis finales de los registros de observación a un(a) niño(a) llevados a cabo durante el curso), 11 síntesis, 4 talleres evaluativos y 2 registros de observación del comportamiento de un(a) niño(a). En la figura 27 se puede notar el valor porcentual de las técnicas de evaluación evidenciadas en dichas muestras:



Figura 27 - Técnicas evidenciadas en las muestras de evaluación de la asignatura de Psicolingüística

Cuatro técnicas se evidenciaron en las muestras de evaluación del curso: “resumir/sintetizar un texto” evidenciada en 10 muestras, al igual que “argumentar/explicar o discutir por escrito”. La técnica “identificación de elementos en documentos visuales” evidenciada en dos muestras, y por último, “identificación de elementos en documentos escritos”, evidenciada en una.

Gracias a este proceso en los niños podemos percibir de cierta manera una evidencia de la evolución del hombre en términos físicos y cognitivos, al realizar cada individuo desde que es infante, una repetición abreviada de la historia de la transformación en la cual el hombre recurrió a la mano como instrumento y adquirió gracias a este progreso nuevos procesos en la mente que fueron necesarios en su desarrollo.

Figura 28 - Técnica “argumentar/explicar o discutir por escrito”, evidenciada en la prueba 19 de Psicolingüística, anexo C4

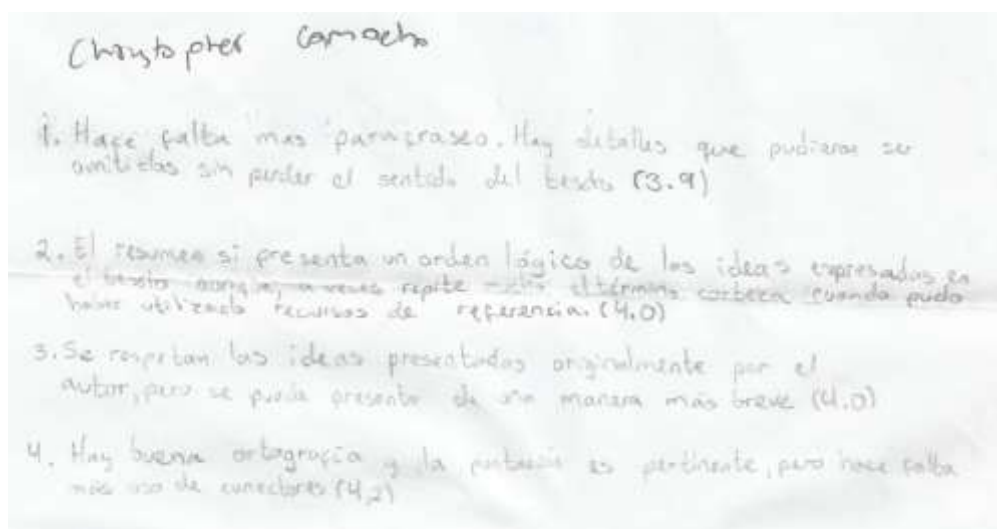


Figura 29 - Técnica “identificación de elementos en documentos escritos” evidenciada en la prueba 20 de Psicolingüística, anexo C4

Análisis del Discurso

Objetivos y Competencias

Para el análisis de esta asignatura se tuvieron en cuenta cinco programas de curso de cinco profesores diferentes. Este curso busca estudiar el texto y la conversación tal como realmente ocurren: se ubica en una dimensión del lenguaje y de la significación en tanto constructos permanentes de la sociedad en contextos y bajo circunstancias diversas que median tanto las intenciones como los efectos de los intercambios comunicativos. Los cinco programas comparten este criterio aunque de maneras diferentes. Todos los programas hacen alusión a referencias teóricas, es decir, a adquirir conocimientos teóricos y así promover la adquisición

de competencias para comprender y describir estructuras y estrategias empleadas en contextos de diferente índole. Dos de los programas en sus descripciones hicieron un énfasis fuerte en la sociedad, ubicando el lenguaje y la significación en cuanto es un constructo de esta. Igualmente, solo dos cursos de estos especificaron la unidad mínima de análisis para análisis del discurso: el enunciado. Todos los cursos hacen un fuerte énfasis en el desarrollo de la autonomía estudiantil y el pensamiento crítico respecto al mundo, su globalización y hegemonía de estructuras y grupos de poder, al igual que hacia los textos escritos, formando lectores críticos de los discursos circundantes. Tres programas comparten en sus respectivas descripciones que por análisis del discurso se concibe un campo de acción transdisciplinario que ha emergido en diferentes disciplinas de las ciencias humanas y sociales.

Los objetivos fueron redactados más general para clasificar todos y cada uno de ellos según su grado de recurrencia:

- Presentar enfoques y perspectivas en torno a la relación lengua-discurso.
- Aplicar lo aprendido a diversas situaciones de interacción social y escrita.
- Identificar diferentes perspectivas discursivas a través del análisis de diversos textos.
- Analizar las relaciones de nociones y/o abuso de poder, discurso e ideología.
- Analizar las consecuencias del análisis del discurso en la educación (reconceptualización de lectura y escritura).
- Reconocer el análisis del discurso como campo interdisciplinario.
- Destacar la importancia de la lingüística del texto.

- Identificar planos y categorías de la dinámica social enunciativa.
- Crear una conciencia crítica sobre usos y manipulación del discurso público para impedir las injusticias por los prejuicios que fomentan los grupos de poder frente a los grupos marginados.
- Relación entre dimensión lingüística del texto y hechos sociales, políticos y culturales.

En estos objetivos se propone el desarrollo de las siguientes competencias:

- Competencia lingüística – cinco programas
- Competencia sociolingüística – tres programas
- Competencia metalingüística – dos programas
- Competencia discursiva – dos programas
- Competencia investigativa – un programa
- Competencia pedagógica – un programa

De los dos objetivos presentados a continuación, el primero propone una competencia discursiva y el segundo una competencia lingüística/textual:

- Establecer las relaciones entre lengua y discurso para sopesar la construcción del objeto discurso en las ciencias del lenguaje (Anexo B5, quinto programa).

- Destacar la importancia de la lingüística del texto para el análisis de los discursos que se dan en las prácticas discursivas reales (Anexo B5, tercer programa).

En los siguientes dos ejemplos, uno presenta una competencia metalingüística y el otro una competencia discursiva:

- Reflexionar en torno a los aportes del Análisis del Discurso en la enseñanza de la lengua materna (Anexo B5, tercer programa).
- Proporcionar al estudiante instrumentos conceptuales y metodológicos para que de manera estricta pueda observar, comparar, comprender y emplear variadas estructuras y estrategias discursivas que de manera intencional son utilizadas tanto en los textos escritos como en la conversación (Anexo B5, primer programa).

Tipos de evaluación

La Figura 30 muestra los resultados de la encuesta en cuanto a los tipos de evaluación que los profesores de la presente asignatura prefieren.

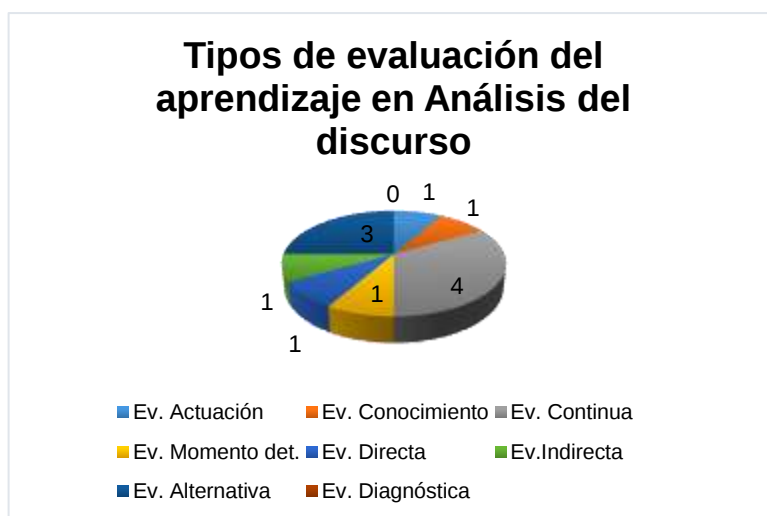


Figura 30 - Tipos de evaluación del aprendizaje en Análisis del Discurso según la encuesta

Tanto los programas de curso como la encuesta coinciden en que la evaluación continua es el tipo de evaluación preferida o más evidenciada. En los programas de curso, se puede evidenciar este tipo de evaluación a través del uso de actividades tales como participación y trabajo en clase, realización constante de talleres de escritura, talleres continuos, presentación de talleres o informes de lectura.

Las evaluaciones directa e indirecta se presentan tanto en la encuesta como en los programas de curso; sin embargo, en los programas de curso son más recurrentes las actividades de evaluación indirecta que directa.

Tanto en los programas de curso como en la encuesta se dan la evaluación de la actuación y la evaluación del conocimiento. La primera puede ser evidenciada a través de actividades tales como análisis de un corpus, talleres, análisis de un evento comunicativo, exposiciones; y la segunda a través de actividades tales como parciales teóricos y apropiación de diversos instrumentos de análisis. Lo mismo sucede con la evaluación en el momento determinado, que se presenta en ambos instrumentos (encuesta y programas). Por último, uno de los programas muestra el uso de la autoevaluación.

Actividades, instrumentos, técnicas de evaluación

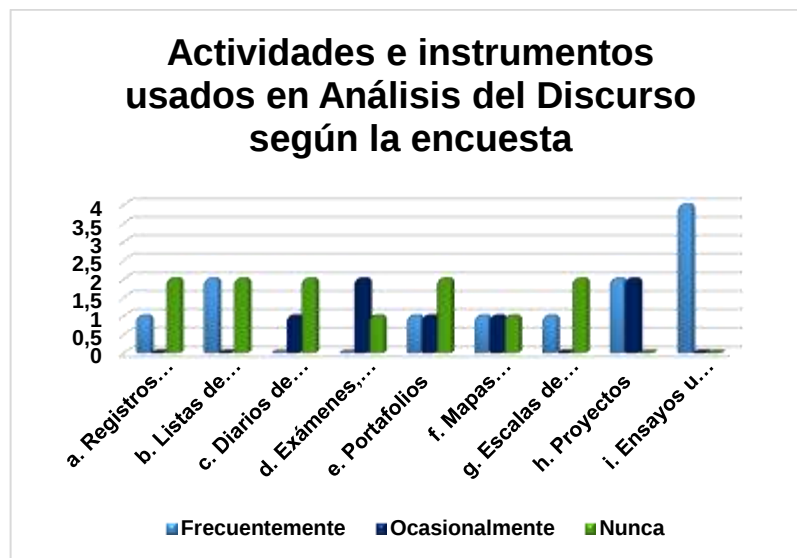


Figura 31 - Frecuencia de uso de los instrumentos y actividades de evaluación en la asignatura de Análisis del Discurso

En Análisis del Discurso, se prefieren los ensayos u otros escritos frecuentemente, seguido de proyectos y listas de control. Los diarios de clase, escalas de valoración, registros anecdóticos y listas de control no son preferidos por ningún profesor. Los exámenes, pruebas y quizzes se prefieren ocasionalmente, al igual que los portafolios, los mapas conceptuales, los proyectos y los diarios de clase. Algunos instrumentos evaluativos varían ya que tienen los mismos valores en cada categoría o comparten algunas (frecuentemente, ocasionalmente, nunca), como por ejemplo los mapas conceptuales, las listas de control y los portafolios.

De acuerdo con la encuesta y programas, los exámenes y parciales son actividades que se emplean en el curso, al igual que los proyectos (talleres y exposiciones). No se pudo constatar en los programas el uso de ensayos o composiciones, portafolios o mapas conceptuales. No se encontraron, ni en encuestas ni en programas, el uso/preferencia de diarios de clase, escalas de valoración, registros anecdóticos o listas de control.

Como actividades evaluativas no presentes en la encuesta y encontradas en los programas de curso, están la participación, debates, puntualidad, permanencia, informes de lectura.

De las 23 muestras de evaluación, 1 hace parte de parciales, 15 son talleres escritos, 1 se conforma de fichas de exposición, 3 son reseñas, 1 es un ensayo y 2 son composiciones escritas. Se presenta a continuación la figura 32, que ilustra las técnicas encontradas a través del análisis de las muestras de este curso:



Figura 32 - Técnicas evidenciadas en las muestras de evaluación de Análisis del Discurso

De las 23 muestras, seis emplean la técnica “construir textos”, al igual que “identificación de elementos en documentos escritos”. Seguida a esta técnica se encuentran “argumentar/explicar o discutir por escrito” y “completar símbolos, palabras, oraciones, párrafos, textos” encontradas en cinco pruebas cada uno. Por último están las técnicas “identificación de elementos en documentos orales / visuales” y “preguntas de selección múltiple”, encontradas en tres pruebas cada una, “resumir/sintetizar un texto”, encontrada en dos pruebas, e “identificar la idea principal”, encontrada en una prueba.

Presentamos algunos ejemplos de estas técnicas:

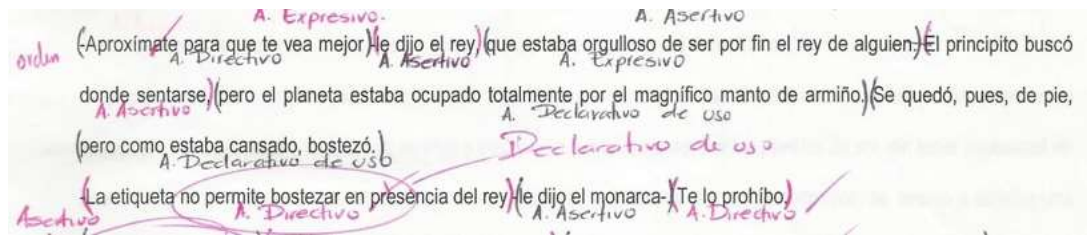


Figura 33 - Técnica “identificar elementos en documentos escritos” evidenciada en la prueba 5 de Análisis del Discurso, anexo C5

GÉNERO DISCURSIVO: Género periodístico.

TIPO DE TEXTO: Artículo de opinión y/o comentario.

Es clara la presencia del locutor durante el texto, mostrando sus opiniones de una manera global y subjetiva.

MODO DE ORGANIZACIÓN DISCURSIVA: Argumentativo.

CONTRATO SOCIAL DE HABLA

A) Situación comunicativa

Figura 34 - Técnica “argumentar/explicar por escrito” evidenciada en la prueba 8 de Análisis del Discurso, anexo C5

1. Teniendo en cuenta la situación comunicativa y la estructura organizativa del texto, se puede considerar como una práctica propia de un género:
 - a. Político porque está apelando al ejercicio del poder
 - b. Epistolar porque es una carta con la intención de hacerla pública
 - c. Jurídico porque el autor toma como tema las leyes de la nación
 - d. Religioso porque aborda la doctrina cristiana

Figura 35 - Técnica “preguntas de selección múltiple” evidenciada en la prueba 1 de Análisis del Discurso, anexo C5

Sociolingüística

Objetivos y Competencias

Este curso se encuentra ubicado en el quinto semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Para el análisis de dicho curso, se utilizaron siete programas de curso de los cuales dos serán analizados, ya que muchos son de dos profesores en particular (Anexo B6).

La Sociolingüística es una ciencia que va de la mano con otras ciencias lingüísticas, sociales, históricas y culturales. La Licenciatura la aborda desde tres perspectivas, en las cuales los programas de curso recolectados están de acuerdo: formación sociolingüística interna y externa, información general sobre algunos aspectos de la situación sociolingüística colombiana y elementos teóricos y prácticos de la metodología de la investigación general y específicos. En el programa número dos del anexo mencionado, se agrega una cuarta perspectiva: la importancia de la sociolingüística en la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua y/o la situación sociolingüística colombiana.

Los siguientes cuatro objetivos coinciden en los dos programas:

- Brindar herramientas al estudiante para que intervenga en situaciones abordadas desde la sociolingüística interna y externa.
- Contribuir a que el estudiante comprenda y reflexione sobre la relación sociedad, lengua, historia y cultura (Comprender el lenguaje en sus contextos socioculturales).
- Presentar problemáticas sociolingüísticas colombianas y que reflexione sobre ellas.
- Lograr aplicar contenidos al plantearse y formalizar pequeñas indagaciones de terreno.

Las siguientes competencias se propusieron desarrollar en los dos programas:

- Competencia científica – dos programas
- Competencia sociolingüística – dos programas
- Competencia metalingüística - un programa

El primer ejemplo toma un objetivo del primer programa, donde se evidencia una competencia sociolingüística, y en el segundo se puede evidenciar una competencia metalingüística:

- Dar al estudiante una cultura lingüística, en general, y disciplinaria, en particular, que le permita comenzar a asumir posiciones y actuar en algunas de las complejas problemáticas que pueden ser abordadas desde la Sociolingüística interna y la externa (Anexo B6, primer programa).
- Que conozca y reflexione sobre algunos de los aspectos sociolingüísticos fundamentales relacionados con la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras (Anexo B6, primer programa).

El siguiente y último ejemplo, es un objetivo donde se evidencia la competencia científica:

- Presentar los alcances más significativos de la Sociolingüística en su intento por encontrar una explicación más cercana y completa al uso real del lenguaje que refleja una serie de elementos socioculturales en sus enunciados e introducir a los estudiantes en el estudio de la sociolingüística como disciplina académica, de tal manera que les permita actuar en algunas de las complejas problemáticas que esta puede abordar (Programa B6, segundo programa).

Tipos de evaluación



Figura 36 - Tipos de evaluación del aprendizaje en Sociolingüística

Según la figura 36, que arroja los resultados de la encuesta, los tipos de evaluación en la asignatura de Sociolingüística se distribuyen equitativamente. La evaluación diagnóstica y de la actuación no fueron consideradas.

En los programas de curso se evidenciaron los mismos tipos de evaluación que en la encuesta: Evaluación indirecta (talleres, reportes de lectura), evaluación directa (seminarios, exposición, observación), evaluación continua (controles, proceso de aproximación investigativa) y evaluación del conocimiento (talleres). La evaluación de la actuación, a diferencia de la encuesta, sí se evidenció en los programas de curso (indagaciones de terreno, talleres de aplicación).

De nuevo la encuesta muestra un porcentaje en la evaluación alternativa, pero este tipo de evaluación no fue evidenciada en los programas de curso, y la evaluación diagnóstica no aparece en ninguno de los dos casos.

Se puede concluir que los profesores de este curso, en general, usan diferentes tipos de evaluación, pero no tienen claro el funcionamiento o métodos de la

evaluación alternativa, pues aunque dicen emplearla, no se pudo evidenciar en los programas de curso.

Actividades, instrumentos, técnicas de evaluación

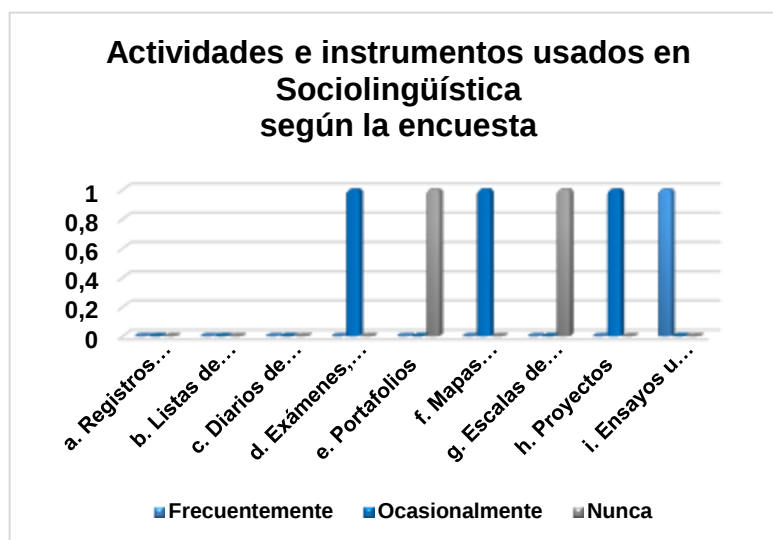


Figura 37 - Frecuencia de uso de los instrumentos y actividades de evaluación en la asignatura de Sociolingüística

En sociolingüística se emplean frecuentemente ensayos y otros escritos, ocasionalmente se manejan exámenes, pruebas y quizzes, mapas conceptuales y proyectos. Nunca se utilizan portafolios ni escalas de valoración (rúbrica).

Según las actividades e instrumentos evidenciados en los programas, vemos que sí se redactan ensayos y otros escritos (llamados “informes de observación de indagaciones de terreno”), proyectos (o “indagaciones de terreno” de acuerdo con los programas de curso), exámenes, pruebas o quizzes (llamados “controles” en los programas). No hay actividades o instrumentos que confirmen el uso de mapas conceptuales en los programas de curso. Por último, las exposiciones, asistencia y participación también son tenidas en cuenta en la nota final del curso según los programas.

El análisis de las técnicas se hará a partir de 23 muestras de evaluación recolectadas, de las cuales 12 son talleres, 8 son resúmenes, 2 son informes de observación y 1 es trabajo final. La figura 38 ilustra el porcentaje de las técnicas en las muestras.



Figura 38 - Técnicas evidenciadas en las muestras de evaluación de Sociolingüística

La técnica más relevante en este curso es “argumentar/explicar por escrito” encontrada once veces. Le sigue “preguntas abiertas”. El siguiente ejemplo tomado de la prueba cinco, muestra ambas técnicas:

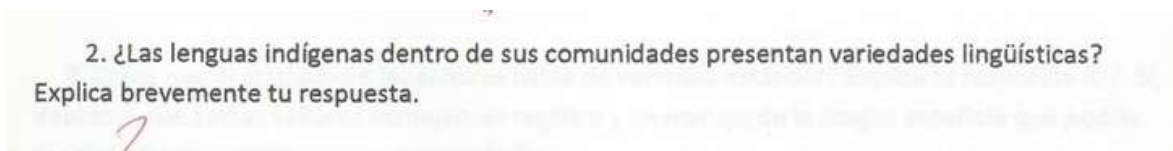


Figura 39 - Técnicas “argumentar/explicar por escrito” y “preguntas abiertas” evidenciadas en la prueba cinco de Sociolingüística, anexo C6

Seguido a estas dos técnicas se encuentran “resumir/sintetizar un texto” hallada ocho veces, e “identificación de elementos en documentos escritos”, encontrada cinco veces. “Preguntas cerradas” fue hallada dos veces, y las técnicas “completar símbolos, palabras, oraciones, párrafos, textos”, “construir textos”, “identificar la idea principal”, “trabajar con base en un modelo o teoría(s)”, “traducir(texto, párrafo, palabra, oración)” una vez.

De los ejemplos a continuación, la primera técnica es “completar símbolos, palabras, oraciones, párrafos, textos”, y la segunda “resumir/sintetizar un texto”:

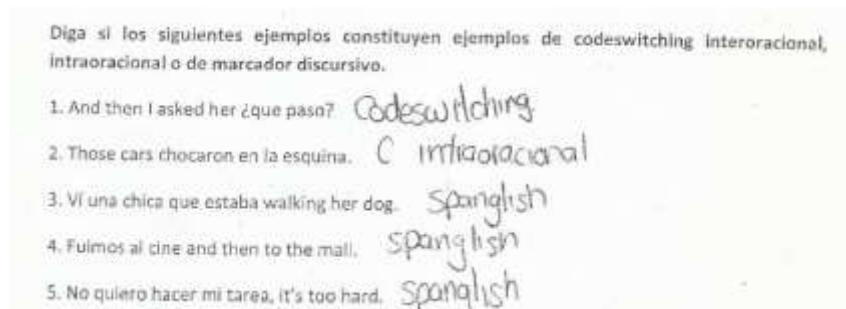


Figura 40 - Técnica “completar símbolos, palabras, oraciones, párrafos, textos” evidenciada en la prueba 23 de Sociolingüística, anexo C6

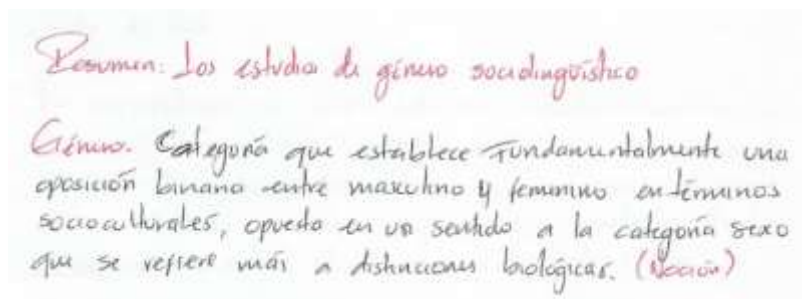


Figura 41 - Técnica “resumir/sintetizar un texto” evidenciada en la prueba 20 de Sociolingüística, anexo C6

Fase de Lengua Materna

Lenguaje y Creatividad

Objetivos y Competencias

El siguiente curso a ser analizado es Lenguaje y Creatividad. Para su análisis se tendrán en cuenta cinco programas de curso de cinco profesores diferentes. Es el primer curso de la fase de Lengua Materna. Este curso se dirige a estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras y busca un acercamiento a la función creativa-imaginativa del lenguaje en general y de la escritura en particular. Se busca que el estudiante desarrolle una competencia

poética que le permita producir diferentes tipos de textos de carácter literario y no literario, adaptar un texto de un género a otro, y así ampliar las competencias lingüística y poética del estudiante.

En cuanto a los objetivos, todos los profesores están de acuerdo en:

- Desarrollar un curso donde la función imaginativa del lenguaje se explore en la formulación de mundos posibles a través de la composición permanente de relatos verbales, no verbales y literarios que permitan revisar textualidades diversas
- Que el estudiante entre en contacto con la lengua escrita mediante la lectura de textos diversos y sensibilización a través de ejercicios de narración
- Que el estudiante identifique diferentes formas creativas del lenguaje mediante la elaboración de diferentes textos
- Que el estudiante sea consciente de que el lenguaje dispone de estrategias y metodologías que permiten expresar la realidad de formas distintas
- Que el estudiante reconozca, analice y ponga en juego su voz natural, comprensión y visión de diferentes formas de comunicación
- Que el estudiante asuma la escritura como una experiencia de comunicación personal más allá de un ejercicio de tarea escolar

Las competencias que se proponen desarrollar a partir de estos objetivos son las siguientes:

- Competencia discursiva – cinco programas
- Competencia literaria – cuatro programas

- Competencia lingüística – dos programas
- Competencia científica – dos programas
- Competencia metalingüística – un programa

Ejemplos de las competencias discursiva y metalingüística se presentan a continuación:

- En general, se trata de desarrollar un curso de lengua materna en donde la función imaginativa del lenguaje se explore intencionalmente en la formulación de mundos posibles a partir de la composición permanente de relatos verbales, no verbales y literarios que permitan el juego con textos y textualidades diversas (Anexo B7, tercer programa).
- Reconozca, analice y ponga en juego su voz natural, su comprensión y visión de diferentes formas de comunicación para identificar posteriormente las voces en la creación de textos (Anexo B7, primer programa).

El siguiente ejemplo es un objetivo que evidencia una competencia narrativa:

- Propiciar en los estudiantes el desarrollo de la función imaginativa del lenguaje, de tal manera que puedan textualizar mundos posibles a través de distintas formas de semiotización (Anexo B7, primer programa).

Tipos de evaluación

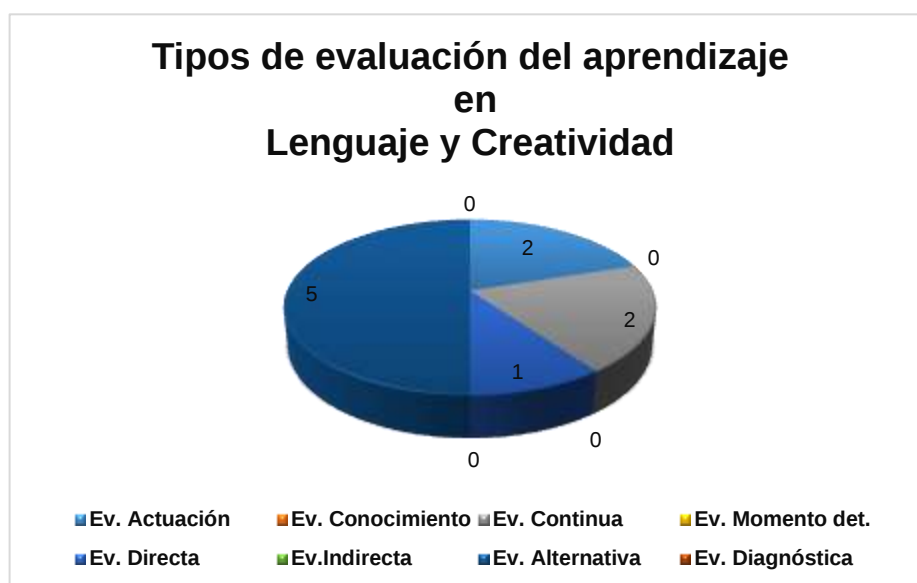


Figura 42 - Tipos de evaluación del aprendizaje en Lenguaje y Creatividad

Según la encuesta, los profesores prefieren en su mayoría la evaluación alternativa, y en menor grado las evaluaciones de la actuación, continua y directa. Los profesores de esta asignatura no prefieren la evaluación del conocimiento, ni diagnóstica, ni indirecta, ni la evaluación en el momento determinado.

En los programas de curso, por otro lado, se encontraron todos los tipos de evaluación (directa, indirecta, continua, momento determinado, de la actuación, del conocimiento, alternativa y diagnóstica). Algunos ejemplos de las actividades que permitieron detectar este tipo de evaluaciones son:

- Evaluación indirecta: ejercicios de escritura grupales, talleres escritos, escritura de textos, talleres de análisis, reconstrucción y producción.
- Evaluación continua: ejercicios permanentes de lectura y escritura, talleres escritos, proyectos, producción de composiciones textuales, evaluación de la participación.

- Evaluación de la actuación: proyectos, producción de composiciones textuales, talleres de análisis, reconstrucción y producción.
- Evaluación directa: participación, exposiciones, mimos, representaciones dramáticas, compromiso, interés, responsabilidad y actitud frente al proceso de formación.
- Evaluación diagnóstica: Identificación de conocimientos previos de los estudiantes sobre la lengua, el texto, la lectura y la escritura creativas.
- Evaluación alternativa: uso del portafolio.
- Evaluación del conocimiento: aplicación de técnicas estudiadas en los talleres.

También se encontraron la autoevaluación y co-evaluación, donde en un caso, el mismo estudiante asigna un valor dependiendo de lo que considera su desempeño total en el curso y, en el segundo, se escriben textos donde los mismos estudiantes son los lectores y evaluadores de los textos.

Actividades, instrumentos, técnicas de evaluación

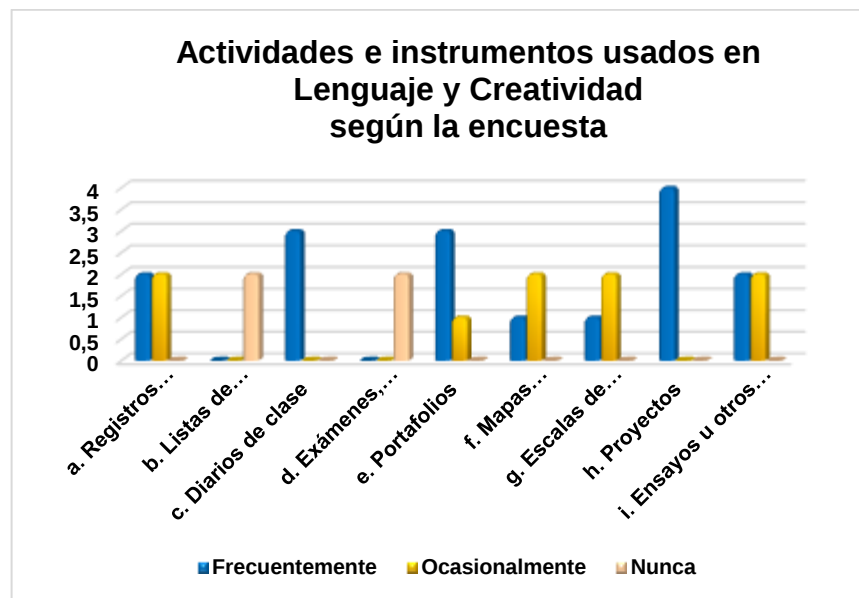


Figura 43 - Frecuencia de uso de los instrumentos y actividades de evaluación en la asignatura de Lenguaje y Creatividad

Las actividades e instrumentos utilizados frecuentemente en Lenguaje y Creatividad según la encuesta son registros anecdóticos, ensayos y otros escritos, diarios de clase, portafolios y proyectos. Las pruebas manejadas en la categoría “ocasionalmente” tienen el mismo valor porcentual que la categoría “frecuentemente” en dos casos: registros anecdóticos y ensayos u otros escritos. En la categoría de “nunca” se encuentran las listas de control y exámenes, pruebas y quizzes.

Se puede asegurar, de acuerdo con los programas de curso, que los registros anecdóticos que evidencia la encuesta como usados “frecuentemente” podrían ser ciertos, pues según los programas, los profesores valoran la participación estudiantil y la exposición, lo que podría indicar el uso de registros anecdóticos. Lo mismo sucede con los diarios de clase y los ensayos y otros escritos, donde según los programas, tanto profesores como alumnos llevan unas relatorías de lo que sucede cada vez en los cursos (diarios de clase) y también trabajan en proyectos finales, los cuales en su mayoría de veces son ensayos u otros escritos. Exceptuando un programa de curso, los exámenes y quizzes no se evidencian, y

las listas de control no aparecen en ningún programa. Los proyectos, actividad evidenciada según la encuesta, son trabajos o ensayos finales en los programas de curso. Los portafolios, evidenciados en la encuesta, se encontraron en el primer programa del anexo B7.

Para el curso de Lenguaje y Creatividad, se recolectaron 24 muestras de evaluación, de las cuales 20 son composiciones escritas, 2 son ejercicios escritos, 1 es un taller de análisis, y otra una caricatura. A continuación presentamos la gráfica de las técnicas y estrategias en este curso:

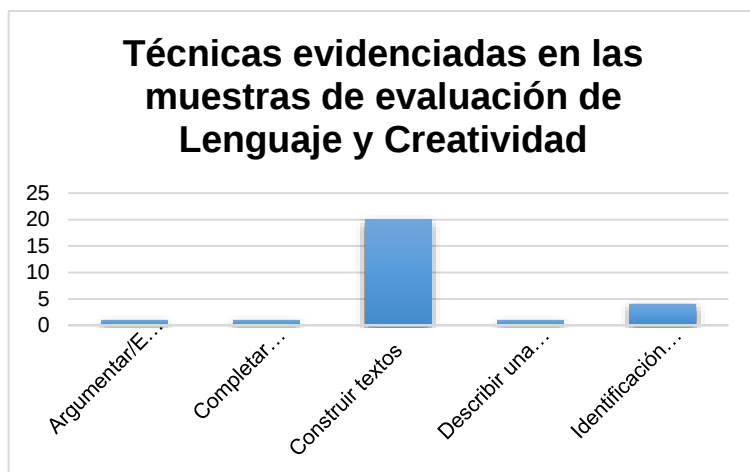


Figura 44 - Técnicas evidenciadas en las muestras de evaluación de Lenguaje y Creatividad

Como se puede ver en la figura 44, la técnica más recurrente en este curso es “construir textos”. Luego se encuentra la técnica “identificación de elementos en documentos escritos”, “argumentar/explicar por escrito”, “completar símbolos, palabras, oraciones, párrafos, textos” y “describir una imagen” encontrada en una prueba cada una.

Los dos siguientes ejemplos presentados a continuación hacen parte de la primera técnica, construir textos, y el tercer ejemplo hace parte de la técnica Identificar elementos en documentos escritos:

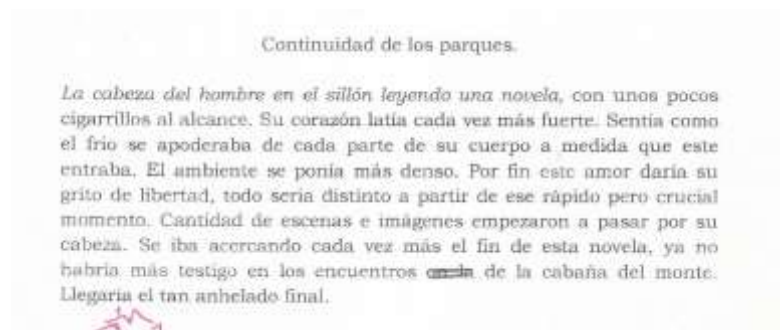


Figura 45 - Técnica “construir textos” evidenciada en la prueba 3 de Lenguaje y Creatividad, anexo C7

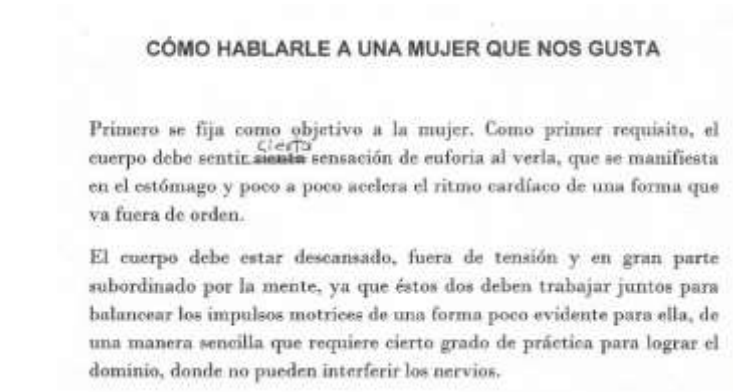


Figura 46 - Técnica “construir textos” evidenciada en la prueba 24 de Lenguaje y Creatividad, anexo C7

ESQUEMA BÁSICO DE LA NARRACIÓN				
Secuencias básicas.	Frases conectoras.	Funciones.	Enunciador (es): Protagonista (s) / Narrador	Tiempo: De la historia / Narración
1- Se fueron a acompañar al hijo Carlos y lo estaban pasando bueno.	"Hoy como 20 años" "Entonces" "Cuando terminaron la forma"	Situación inicial.	Protagonista / Narrador.	+Pasado. +Presente.
2- El trabajador (Dennis) no respetaba la presencia de su familia.	"No respetaba..." "Porque"	Dificultad.	Protagonista / Narrador.	+Pasado. +Presente.
3- El trabajador se pierde y lo empiezan a buscar.	"Cuando con ellos camita..." "Entonces"	Conflicto.	Narrador.	+Pasado.
4- Encuentran al trabajador enterrado.	"Cuando lo..." "Porque no podía..."	Resolución. Conflicto.	Protagonista / Narrador.	+Pasado.
5- Albert y Alfredo lo ayudan a salir.	"Se empezamos" "pero"	Resolución.	Protagonista / Narrador.	+Pasado.
6- Se explica lo que pasó y quien lo hizo.	"Cuando salió" "pero"	Situación final.	Protagonista / Narrador.	+Pasado. +Presente.

Figura 47 - Técnica “Identificar elementos en documentos escritos” evidenciada en la prueba 9 de Lenguaje y Creatividad, anexo C7

Composición en Español I

Objetivos y Competencias

Para el análisis de esta asignatura, se colectaron cinco programas de curso de los cuales cuatro serán analizados, debido a que dos programas hacen parte del mismo profesor en diferentes años con igual contenido. En general, este curso ofrece a los estudiantes elementos para el desarrollo de la competencia comunicativa y les posibilita un uso eficiente de la lengua a través del mejoramiento de sus procesos de lectura y comprensión de textos académicos, desarrollando estrategias cognitivas que le permitan la comprensión de los contenidos del texto y la construcción de su significado y estrategias metacognitivas adecuadas que le permitan el control y la evaluación del proceso mismo.

Los siguientes objetivos fueron los más recurrentes en los cuatro programas de curso analizados:

- Propiciar el desarrollo de diferentes competencias (textual, discursiva, pragmática, comunicativa, entre otras) a través de una escritura y lectura analítica e intencional.
- Tomar conciencia de la lectura y escritura como un proceso complejo y sus operaciones necesarias para un proceso eficaz.
- Desarrollar diferentes estrategias y adquiriera diferentes competencias para la mejora de su proceso escritor/lector.
- Identificar elementos que constituyen una situación de enunciación.
- Establecer relaciones de cohesión y coherencia en el texto.
- Reconocer los principios básicos de planeación de un texto.
- Comprender la dimensión dialógica del discurso escrito.

A partir de los objetivos de los programas, se proponen las siguientes competencias:

- Competencia discursiva – cuatro programas
- Competencia científica – dos programas
- Competencia literaria – dos programas
- Competencia metalingüística – dos programas
- Competencia lingüística – un programa

A continuación presentamos algunos ejemplos de las competencias mencionadas. El primer y segundo ejemplo son dos objetivos que hacen parte de las competencias discursiva y metalingüística:

- El objetivo fundamental de este curso es lograr que el estudiante fortalezca sus competencias como lector y escritor, con énfasis en los textos académicos, fortaleciendo sus capacidades en el proceso de composición escrita, por medio de estrategias que le permitan ser más autónomo, rápido y eficaz para determinar el significado global de los textos e identificar elementos tales como el propósito del autor, las voces del texto, la ideología, el estilo, la retórica del discurso, el desarrollo preposicional, la cohesión y la coherencia en textos expositivos y argumentativos (Anexo B8, cuarto programa)
- También constituye una búsqueda muy importante en el curso, que el estudiante aprenda a aprender sobre su oficio de lector y escritor, para que pueda controlar mejor su actividad y consiga finalmente producir textos

académicos mucho más elaborados desde el punto de vista conceptual, estético y ortotipográfico (Anexo B8, cuarto programa).

En los dos objetivos presentados a continuación, se propone el desarrollo de las competencias discursiva y literaria en cada uno:

- Se forme como un lector crítico de cuentos latinoamericanos con una preparación didáctica y metodológica acerca de los procesos de comprensión y producción de textos escritos (Anexo B8, tercer programa)
- Se pretende con el curso que los estudiantes se conviertan en escritores más conscientes y autónomos, en la tarea de componer textos académicos (Anexo B8, cuarto programa)

Tipos de evaluación

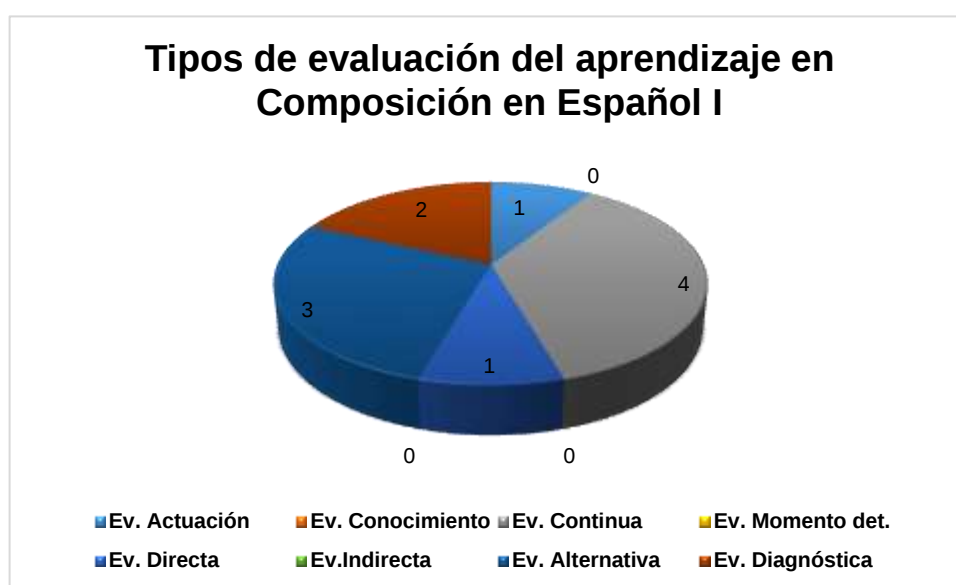


Figura 48 - Tipos de evaluación del aprendizaje en Composición en Español I

Según la encuesta, el tipo de evaluación más conveniente para este curso de acuerdo con sus profesores, es la evaluación continua, evaluación alternativa, evaluación diagnóstica, evaluación directa y evaluación de la actuación.

Algunos tipos de evaluación se evidencian en los programas de curso, como la evaluación de la actuación (participación activa e intercambio comunicativo de los estudiantes a través de prácticas permanentes de escritura), evaluación directa (asistencia y participación, parte actitudinal, exposiciones), evaluación diagnóstica (“la primera fase del curso se desarrolla a partir de la reflexión como lectores para reconocer sus conocimientos previos sobre el proceso” Anexo B8, tercer programa) y evaluación continua (“se valorará el proceso de planeación, redacción y corrección del ensayo final, balance de registros de asistencia y permanencia en clase, puntualidad, grado de compromiso, cumplimiento, participación en talleres no calificables, entrega de ejercicios asignados no calificables, escritura de relatorías no calificables, asistencia a consultoría, etc., prácticas permanentes de escritura” Anexo B8, cuarto programa). La evaluación alternativa, que se escogió en la encuesta como favorita, se evidenció en un programa de curso, pero debido a que los profesores de las encuestas no coinciden totalmente con los profesores de los programas de curso recolectados, es posible que este tipo de evaluación esté presente en otros programas.

Aunque los profesores no escogieron la evaluación indirecta como adecuada para el curso, esta se evidenció en cuatro programas de curso, y la autoevaluación en un programa, pero debe considerarse de nuevo que las muestras de los programas no son directamente proporcionales a los profesores encuestados.

Actividades, instrumentos, técnicas de evaluación

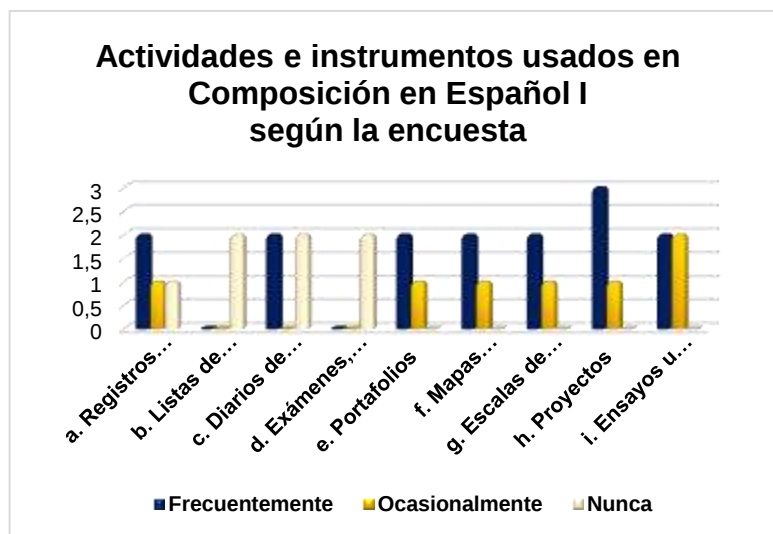


Figura 49 - Frecuencia de uso de los instrumentos y actividades de evaluación en la asignatura de Composición en Español I

Los instrumentos y actividades frecuentemente usados en Composición en Español I son los proyectos, registros anecdóticos, diarios de clase, portafolios, mapas conceptuales, escalas de valoración, y ensayos y otros escritos. En la categoría de ocasionalmente se podría mencionar ensayos y otros escritos y en la categoría de nunca se puede mencionar las listas de control, exámenes, pruebas y quizzes y los diarios de clase.

Los proyectos se evidencian en los programas de curso como trabajos finales (dos programas). Los registros anecdóticos, diarios de clase y escalas de valoración evidenciados en la encuesta se podrían justificar a través de la evaluación alternativa de aspectos tales como la permanencia, asistencia, puntualidad, cumplimiento y participación de los estudiantes, pues son requisitos que toman un valor porcentual para el final del curso. El portafolio fue encontrado en un programa de curso. Los ensayos y otros escritos de la encuesta se evidencian en los cuatro programas como talleres y ejercicios. No se evidencia el uso de mapas conceptuales, escalas de valoración y ensayos y otros escritos en los programas de curso.

En total se recogieron 40 instrumentos evaluativos de los cuales 15 son composiciones escritas de diferentes tipos, 21 son talleres escritos, 3 son resúmenes y 1 es una reseña (Anexo C8). A continuación presentamos la figura de las técnicas encontradas (figura 50), ilustrando con ejemplos la mayoría de los resultados.



Figura 50 - Técnicas evidenciadas en las muestras de evaluación de Composición en Español I

Como se puede notar, las técnicas más usadas en este curso son “identificación de elementos en documentos escritos”, “construir textos”, “argumentar/explicar por escrito”, “completar símbolos, palabras, oraciones, párrafos, textos”, “organización de palabras y oraciones” y “resumir/sintetizar un texto”. En menor grado se encuentran “Tablas, cuadros y diagramas”, “llenar espacios en blanco”, “organización de párrafos y textos”, “preguntas abiertas”, “trabajar con base en un modelo o teoría(s)”, “aparear oraciones”, “preguntas cerradas”, “preguntas de selección múltiple”.

A continuación se presentan tres ejemplos de técnicas diferentes encontrados en los instrumentos evaluativos:

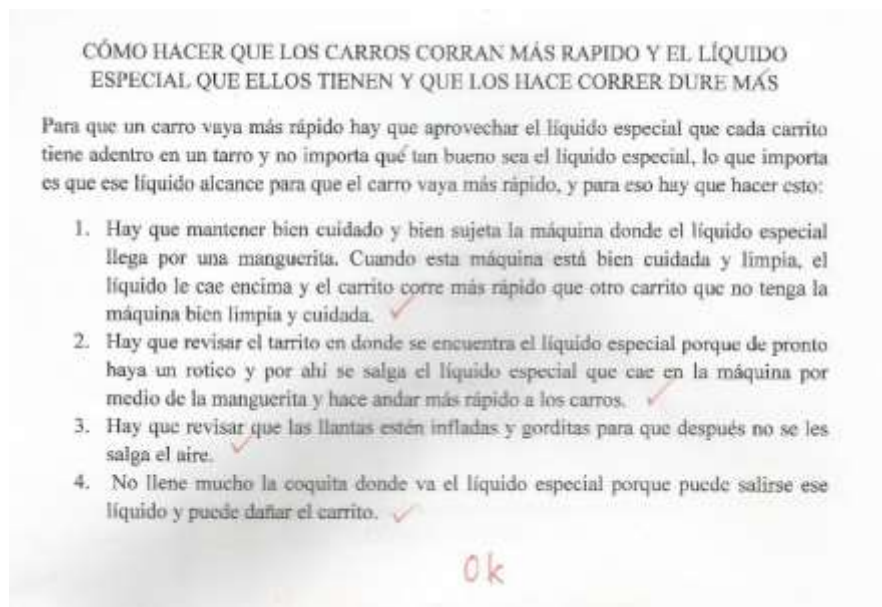


Figura 51 - Técnica “construir textos” evidenciada en la prueba 33 de Composición en Español I, anexo C8

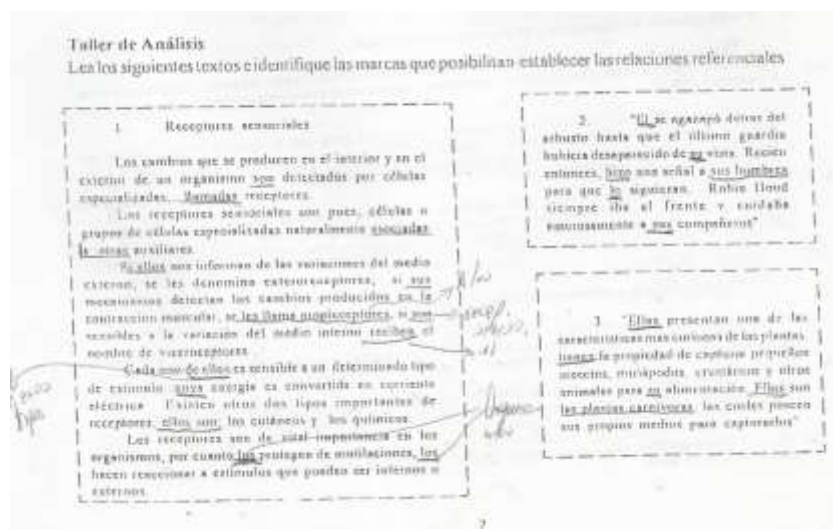


Figura 52 - Técnica “identificación de elementos en documentos escritos” evidenciada en la prueba 25 de Composición en Español I, anexo C8

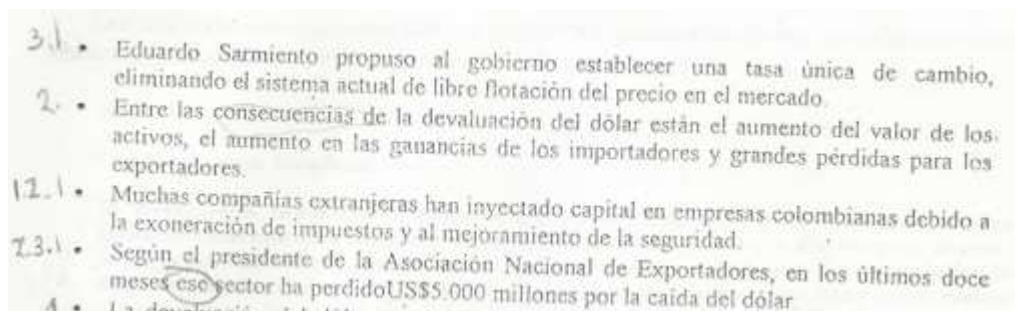


Figura 53 - Técnica “organización de párrafos y textos” evidenciada en la prueba 20 de Composición en Español I, anexo C8

Composición en Español II

Objetivos y Competencias

Para esta asignatura se analizaron cinco programas de curso. Según el plan de curso, esta asignatura ofrece a los estudiantes elementos para el desarrollo de la competencia comunicativa y les posibilita un uso eficiente de la lengua a través del mejoramiento de sus procesos de escritura de textos académicos. Su principal objetivo busca lograr que el estudiante construya procesos de escritura eficaces, se constituya en un lector y escritor crítico, selectivo e independiente para apropiarse del conocimiento y asumir con más responsabilidad y reflexión su propio proceso de aprendizaje. Este segundo nivel es una continuidad de Composición en Español I, pero profundiza en aspectos discursivos y estructurales de la escritura.

Para el análisis de los objetivos de esta asignatura, se tomaron todos y se analizaron con el fin de buscar relacionarlos entre ellos.

- Que el estudiante aprenda a aprender sobre su oficio de lector y escritor, para que controle mejor su actividad y produzca textos mucho más elaborados

- Fortalecer en el estudiante los procesos de comprensión textual y composición escrita y las habilidades y estrategias que conllevan, a partir del reconocimiento de la situación de enunciación concreta
- Desarrollar estrategias y habilidades cognitivas y metacognitivas alrededor del proceso de composición del discurso académico, a través de la apropiación de diversas categorías en el análisis textual y discursivo
- Propiciar en el estudiante el desarrollo de las competencias discursiva, textual, pragmática y comunicativa que les permita mejorar cualitativamente en los procesos de producción de textos académicos
- Desarrollar en el estudiante una competencia analítica como extensión de la competencia comunicativa

Estas son las competencias propiciadas en el curso según los objetivos:

- Competencia discursiva – cinco programas
- Competencia científica – cuatro programas
- Competencia metalingüística – tres programas
- Competencia lingüística – un programa

En el primer ejemplo a continuación se presenta la competencia discursiva, y en el segundo y tercero la competencia metalingüística:

- Fortalecer en el estudiante los procesos de comprensión textual y composición escrita a partir del reconocimiento de la situación de enunciación concreta (Anexo B9, quinto programa).

- Tome consciencia de la escritura como un proceso cognitivo complejo y de las operaciones necesarias para regular y controlar dicho proceso para que sea un proceso eficaz (Anexo B9, quinto programa).
- También constituye una búsqueda muy importante en el curso que el estudiante aprenda a aprender sobre su oficio de lector y escritor, especialmente en este último, con el propósito de que pueda controlar mejor su actividad y consiga finalmente producir textos académicos mucho más elaborados desde el punto de vista científico, escritos para audiencias que van más allá del aula de composición escrita (Anexo B9, quinto programa).

Tipos de evaluación

Según la figura 54 que muestra los resultados de la encuesta respecto a las preferencias evaluativas para el curso analizado, se encontró que la mayoría de profesores prefieren la evaluación continua y alternativa, y otros la evaluación diagnóstica, de la actuación y directa. La evaluación indirecta, del conocimiento y en el momento determinado no fueron marcadas.

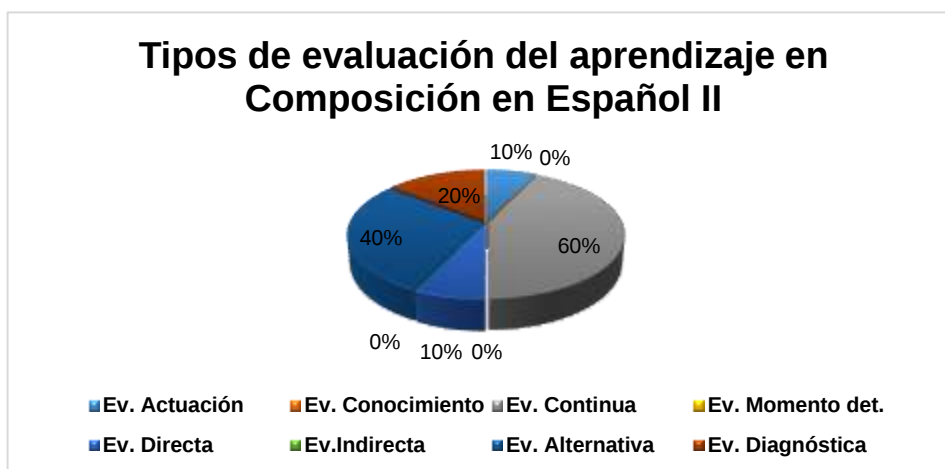


Figura 54 - Tipos de evaluación del aprendizaje en Composición en Español II

Lo que se evidenció a través de los programas de curso, es que las evaluaciones indicadas como preferidas, se utilizan en los cursos (evaluación continua, alternativa, de la actuación y directa) a excepción de la evaluación diagnóstica, de la cual no se obtuvo registro. También se encontró que los profesores utilizan tipos de evaluaciones que no se prefieren en la figura 54: tanto la evaluación del conocimiento como la indirecta, se encontraron en los programas de curso (a excepción de la evaluación del conocimiento). Esto indica que los profesores de esta asignatura tienen diferentes formas evaluativas que no se deben tildar como incoherentes, pues no todos los profesores de los programas de curso coinciden con los de la encuesta.

Actividades, instrumentos, técnicas de evaluación

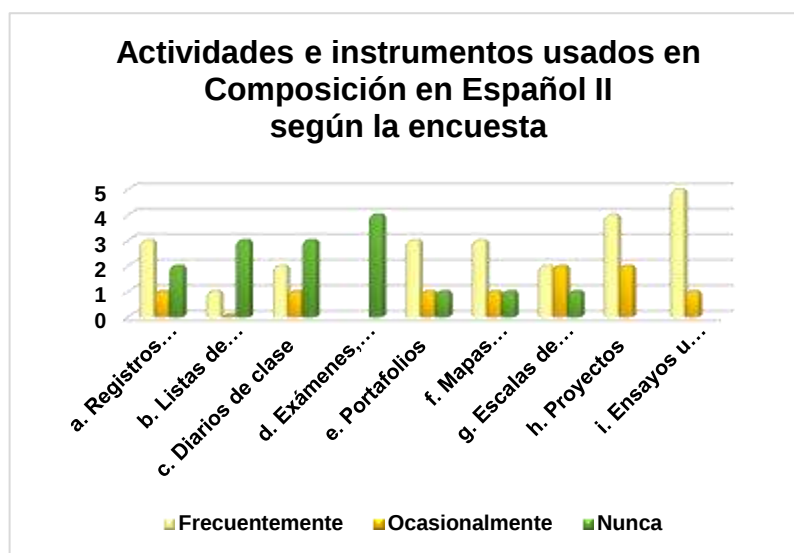


Figura 55 - Frecuencia de uso de los instrumentos y actividades de evaluación en la asignatura de composición en español II

Las actividades e instrumentos manejados frecuentemente en Composición en Español II son ensayos u otros escritos, proyectos, mapas conceptuales, portafolios, registros anecdóticos, escalas de valoración y diarios de clase. Ocasionalmente se usan escalas de valoración (rúbrica) y proyectos, y nunca se usan exámenes, pruebas o quizzes ni listas de control.

Actividades de evaluación directa evidenciadas en los programas de curso tales como exposiciones, la asistencia, puntualidad, permanencia, nivel de atención y retención, cumplimiento y participación, podrían justificar la escogencia de las escalas de valoración y registros anecdóticos en la encuesta. Las actividades evaluativas evidenciadas tanto en los programas de curso como en la encuesta son los ensayos académicos y proyectos. Se encontraron en los programas que los talleres escritos, ejercicios de escritura, trabajo final e informes forman parte de las actividades evaluativas, y hacen parte del portafolio en el caso de un programa de curso.



Figura 56 - Técnicas evidenciadas en las muestras de evaluación en la asignatura de Composición en Español II

En este curso se recolectaron quince muestras evaluativas, de las cuales cinco son rejillas y/o fichas, cinco son composiciones, cuatro son talleres y una es un parcial. Dentro de las técnicas más recurrentes se pueden mencionar “construir textos”, “completar símbolos, palabras, oraciones, párrafos, textos”, “Argumentar/explicar por escrito”, y “Tablas, cuadros y diagramas”. En menor grado se encuentran las técnicas “trabajar con base en un modelo o teoría(s)”, “identificación de elementos en documentos escritos”, “preguntas cerradas”,

“Organización de párrafos y textos”, “Identificar falso-verdadero”, “identificación de elementos en documentos orales / visuales” y “preguntas abiertas”. Algunos ejemplos de estas técnicas son:

1. Decidi dejar la lamentable reunión que organice para no estar sola. Los aburría y me odiaba por obligar a los demás a convencerme de vivir. Era muy tarde o muy temprano, no lo sé, simplemente me puse el gorro y salí a ejercitarme. Alrededor de la 1 pm regrese del gimnasio, y era claro que los demás se habían ido a casa a dormir. Era abrumante, estaba sola de nuevo y tenía que tolerar sombras que me asechaban. Me puse detrás del banco junto a la ventana y vi todo lo que no podía ser: hablar con una persona sin pensar que me odiaba tanto como yo lo hacía, ver los ojos de otra persona y devolver una mueca falsa por amabilidad, parecía un engaño, una tortura. Pensé en acabarlas, no a las personas, a las sombras. Después de todo, si yo no lo hacía, ellas lo harían. Coloqué bolsas y cortinas oscuras en las ventanas –en ese orden. Selle las puertas con cintas y tape toda entrada de luz en la casa. Encendi las luces para ver como luchan por salir y no quedar atrapadas. Sin prisa apagué todas las luces. Nunca habían hecho un solo sonido. Sin embargo, en ese justo momento las escuche chillar, golpear y arañar. Era insoportable pero tenía que ser testigo de su fin. Así que cogí el walkman con el cassette de Budd y Eno, me senté en un sofá de la sala y escuché como se mezclaba la fantasía de la música de ambiente con los gritos de desesperación. Regule el temporizador en 30 minutos –eso sería suficiente. La armonía me liberaba, cada minuto que pasaba me sentía como recuperaba mi vida. Esta nueva confianza, la osadía que sentí hizo todo más simple. Me desnude, encendi un cigarrillo, rasgué las cintas de una de las puertas y vi que ya era de noche. Salí a la zona del solárium y espere, mientras veía la brasa entrojecer en la oscuridad estrellada.

Figura 57 - Técnica “organización de párrafos y textos” evidenciada en la prueba 8 de Composición en Español II, anexo C9

Ficha de coevaluación y autoevaluación de la exposición oral formal		
Estudiante evaluado:		Fecha:
Estudiante evaluador:		Título:
Intención	Selección del tema	Comentarios
	Selección de los aspectos tratados sobre el tema	
Estructura	Ordenación de las ideas (claridad, justificación del tema, planteamiento del objetivo de su discurso)	
	Orientación de la audiencia (inicio, desarrollo, final)	
	Cohesión (uso de conectores lógicos y de organizadores del discurso, sucesión de ideas: conjunciones y, pero)	

Figura 58 - Técnica “completar símbolos, palabras, oraciones, párrafos, textos” evidenciada en la prueba 2 de Composición en Español II, anexo C9

Modelo:	Transformar el Conocimiento
Porque:	Aquí, el escritor sí hace una previa planeación del texto, incluso haciendo uso de los dos "espacio-problema" (qué decir y cómo decirlo) y se pregunta incluso en qué tipo de texto puede hacerlo (entre otras, lo que haría de esta escritura una escritura epistémica, ya que el autor genera nuevas ideas que le ayudan a su autorregulación intelectual y por ende, nueva adquisición del conoci/), es por esta razón que el escritor "Transforma el Conocimiento".

Figura 59 - Técnica "argumentar/explicar por escrito" evidenciada en la prueba 2 de Composición en Español II, anexo C9

Seminario de Enseñanza del Español

Objetivos y Competencias

El siguiente curso que vamos a abordar es el Seminario de Enseñanza del Español. Para el análisis de este curso se tuvieron en cuenta cuatro programas de curso. Según la descripción del plan de curso, el propósito de este seminario es permitir un espacio para reflexionar acerca del qué y cómo se enseña el español como lengua materna; el porqué de determinadas prácticas de enseñanza, las concepciones en acción que ellas representan; así como también conocer y analizar las propuestas oficiales de la ley general de educación y documentos reglamentarios y las que provienen de los movimientos de innovación pedagógica alrededor de este tema. Para verificar la información presentada en este apartado, ir al documento de referencia (Anexo BA).

Se presentan los objetivos en orden de su recurrencia en los cuatro programas:

- Conceptualizar y analizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna (objetivos, modalidades, contenidos).
- Conocer y analizar experiencias escolares sobre la enseñanza de la lengua en la educación básica y media.
- Reflexionar constantemente sobre nuestros conocimientos previos sobre la enseñanza de la lengua materna y las nuevas maneras de enseñar y de aprender.
- Diferenciar e indagar conceptos básicos que han regido la enseñanza y aprendizaje de la LM, revelando modelos de lenguaje que subyacen en estas y contribuir a la formación de un futuro profesional de la docencia.
- Identificar los límites entre pedagogía y didáctica y sus implicaciones en procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura.
- Reflexionar sobre los grandes retos que la sociedad del conocimiento le plantea a la educación y a la enseñanza de la lengua castellana.

A partir de estos objetivos se proponen desarrollar las siguientes competencias:

- Competencia científica – cuatro programas
- Competencia metalingüística – dos programas
- Competencia pragmática-funcional – un programa
- Competencia pedagógica – un programa
- Competencia investigativa – un programa

Los dos ejemplos a continuación hacen parte de las competencias pedagógica y científica:

- Conceptualizar y analizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna (Anexo B10, cuarto programa).
- Analizar las concepciones de lenguaje presentes en el ejercicio tradicional de la enseñanza de la lengua y la literatura, así como en las propuestas de innovación pedagógica en el área (Anexo B10, primer programa).

Tipos de evaluación

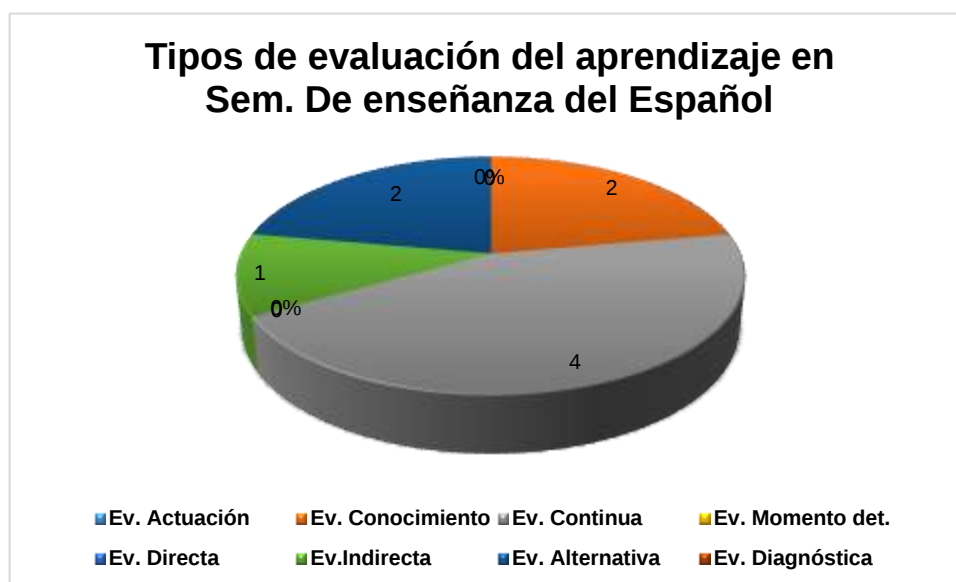


Figura 60 - Tipos de evaluación del aprendizaje en Seminario de Enseñanza del Español

En este curso, cuatro tipos de evaluaciones son preferidas por los profesores: Evaluación continua, evaluación del conocimiento, alternativa e indirecta. Las evaluaciones de la actuación, en el momento determinado, diagnóstica y directa parecen no ser preferidas.

La evaluación continua, del conocimiento e indirecta coinciden tanto en programas de curso como en la encuesta. Sin embargo, la evaluación alternativa que fue preferida en la encuesta no se evidenció en ningún programa de curso analizado en la muestra. Esto significa que algunos profesores optan por esta evaluación y otros no la prefieren o no la mencionan en los programas.

La evaluación de la actuación y directa aparecen en los programas del curso, aunque no son preferidas según la encuesta. Por último, se evidenció la autoevaluación en un programa de curso.

Actividades, instrumentos, técnicas de evaluación

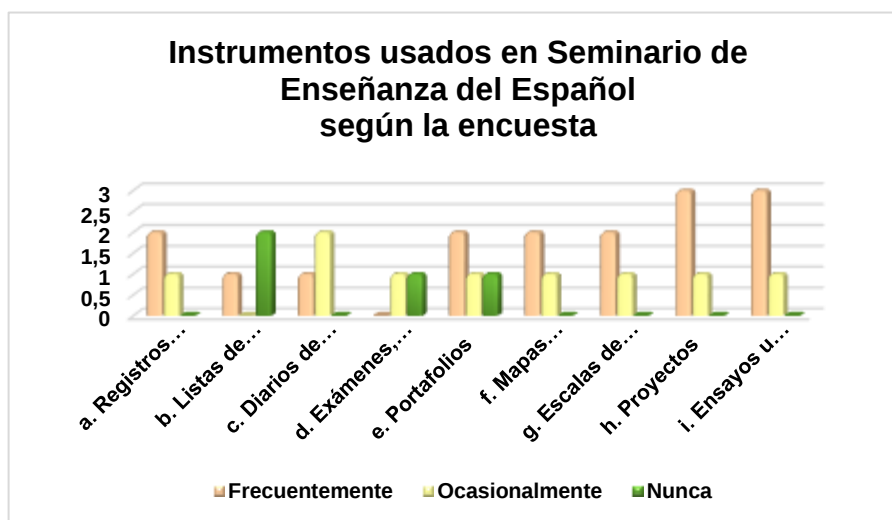


Figura 61 - Frecuencia de uso de los instrumentos y actividades de evaluación en la asignatura de Seminario de Enseñanza del Español

En Seminario de Enseñanza del Español, los instrumentos y actividades que se utilizan frecuentemente son escalas de valoración, proyectos, ensayos u otros escritos, mapas conceptuales, portafolios y registros anecdóticos. Los instrumentos/actividades que se usan ocasionalmente en su mayoría son los diarios de clase y aquellas que nunca se usan son las listas de control y los exámenes, pruebas y quizzes.

Actividades encontradas en los programas de curso tales como talleres, entrevistas y reseñas explicarían la escogencia en la encuesta de proyectos como actividad evaluativa, al igual que los ensayos u otros escritos que se usan frecuentemente en la encuesta, pues se encontraron diferentes actividades de escritura en los programas de curso tales como reseñas, relatorías, resúmenes y ensayos finales. La presencia de escalas de valoración y registros anecdóticos se pueden justificar en los programas de curso a través de actividades evaluativas tales como la participación, exposiciones, asistencia, discusiones, autoevaluación y compromiso.

En este curso se pudo obtener solamente nueve muestras de evaluación, debido a la dificultad a la hora de encontrar estudiantes que lo hubiesen matriculado, así como el poco número de profesores que dictan este curso. Las muestras se conforman de seis composiciones escritas, una rejilla de evaluación, un trabajo final (secuencia didáctica) y un taller. La siguiente figura arroja los resultados del análisis de estos nueve instrumentos:



Figura 62 - Técnicas evidenciadas en las muestras de evaluación en la asignatura de Seminario de Enseñanza del Español

Vemos que las técnicas más recurrentes son “construir textos”, “argumentar/explicar por escrito” e “Identificación de elementos en documentos escritos”. En menor grado están las técnicas “completar símbolos, palabras, oraciones, párrafos, textos”, “identificar la idea principal”, “organización de párrafos y textos”, “preguntas abiertas”, “resumir/sintetizar un texto”, “trabajar con base en un modelo o teoría(s)” y “tablas, cuadros y diagramas”. Algunos ejemplos son:

1. ORGANIZACIÓN DEL TEXTO, CONTENIDO (COHERENCIA Y COHESIÓN) SINTAXIS Y EDICIÓN.	El texto presenta las ideas de una manera muy clara y organizada, por ejemplo al inicio del texto la autora menciona cuál va a ser el propósito y cuál va a ser el contenido temático del ensayo, después lo que hace es explicarle al lector de una manera sencilla y organizada cómo va a estar desarrollado el contenido temático de manera que se logre llegar al propósito inicial.
2. El texto define con claridad el propósito y la tesis o planteamiento principal.	Desde que se inicia la lectura del texto se expresa muy literalmente cuál va a ser el propósito del texto, ya que la autora comienza su ensayo con la oración: la intención de este texto es... lo anterior hace que el lector del texto evidencie desde muy temprano su propósito.

Figura 63 - Técnica “argumentar/explicar por escrito” e “identificación de elementos en documentos escritos”, evidenciada en la prueba 7 de Seminario de Enseñanza del Español, anexo C10

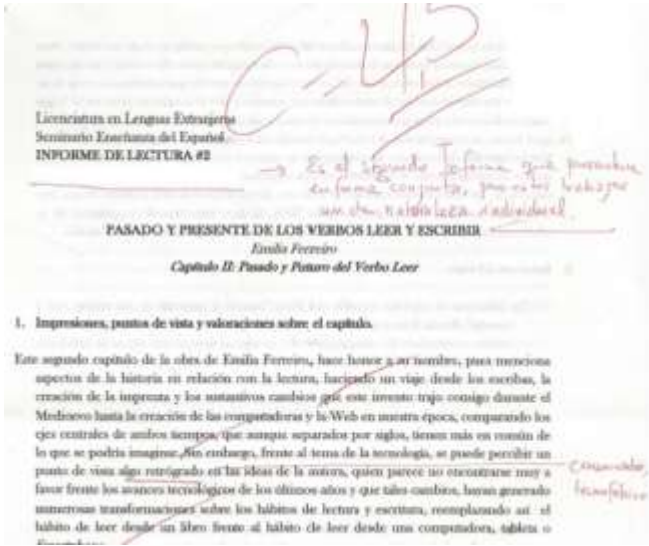


Figura 64 - Técnica “identificación de elementos en documentos escritos” evidenciada en la prueba 1 de Seminario de Enseñanza del Español, anexo C10

7. CONCLUSIONES

Los profesores del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna poseen la suficiente edad (más de 49 años), estudios (formación en maestría y doctorados) y experiencia (más de 9 años) para enseñar e implementar la evaluación de los aprendizajes. La rotación de profesores por curso no es muy equitativa. La mayor rotación de profesores se encuentra en las cuatro asignaturas de la fase de Lengua Materna, y algunos profesores de este componente dan o han dado clases en cursos del componente de investigación. Antes de pasar a las preguntas generales planteadas al inicio del estudio y sus respectivas conclusiones, es importante mencionar de nuevo que las respuestas de los profesores y análisis de documentos no son definitivos o erróneos sino diferentes, pues se basan solo en un paradigma evaluativo.

Respecto a la pregunta general:

“¿Cuáles son las prácticas evaluativas que se desarrollan en el componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna?”

Y a las preguntas específicas:

“¿Qué concepciones tienen los profesores sobre propósitos y tipos de la evaluación de los aprendizajes en el componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna?”

Y

¿Qué técnicas, tipos y procedimientos de evaluación usan los profesores en las asignaturas del componente de Fundamentos Lingüísticos y Lengua Materna?

Y teniendo en cuenta el paradigma de evaluación utilizado en este proyecto y especificado en el marco teórico, se concluye, de acuerdo con los profesores

encuestados, programas de curso analizados y muestras de evaluación recolectadas, que: Los profesores pueden reconocer en general la definición de evaluación del aprendizaje y entender diferencias esenciales entre tipos de evaluación tales como la formativa y sumativa, pero discrepan en los conceptos de otros tipos de evaluación, como por ejemplo, la evaluación directa e indirecta. Esto se evidenció en el segundo punto de la segunda parte de la encuesta, donde se encontró, en su gran mayoría, diferencias en los conceptos de cada tipo de evaluación. Lo mismo sucede con las características de los principios de evaluación: los profesores comparten algunas, pero no hay una noción definitiva de cada principio. Por ende, se deben indagar las prácticas evaluativas a través de otros tipos de paradigmas evaluativos para evidenciar las concepciones de los docentes de una manera más específica.

De acuerdo al punto de la parte número tres de la encuesta (frecuencia de actividades de evaluación en clase) que trataba sobre los procedimientos de evaluación, se puede decir que los profesores permiten que los estudiantes participen en los criterios de evaluación, escojan técnicas y estrategias para ser evaluados, evalúen su trabajo y el del compañero, brindando recomendaciones individuales y grupales. Todos los profesores usan la evaluación de manera continua, brindando realimentación después de actividades o pruebas, entre otras actividades que apuntan hacia una evaluación formativa, pero estas actividades aparecen pocas veces en los programas de curso: poca autoevaluación y coevaluación, o poco trabajo en grupo. En cuanto a las muestras evaluativas recolectadas, la evaluación continua es más evidenciada que la evaluación en el momento determinado. El hecho que este tipo de evaluación aparezca con menos frecuencia en los programas de curso y más en la encuesta, se puede deber a que los profesores de la encuesta no son los mismos de los programas de curso.

La evaluación de la actuación y del conocimiento aparecen en todos los cursos (la segunda no aparece en Composición en Español I, tal vez debido a su carácter de práctica de escritura) y tienden a ser mencionadas más en los programas de curso

que a ser preferidos por los profesores en la encuesta, teniendo en cuenta que la encuesta no fue concomitante. Mientras que la evaluación continua aparece y es preferida en todos los cursos, la evaluación en el momento determinado no es muy preferida por los participantes de la encuesta, ni evidenciada por los programas de curso en cuatro casos: Sociolingüística, Composición en Español I, Composición en Español II y Seminario de Enseñanza del Español. Esto quiere decir que ciertos profesores del componente de FL y LM prefieren evaluar/evalúan sus cursos de manera continua (la mayoría según los documentos) y otros en momentos determinados del curso. La evaluación directa e indirecta son tanto preferidas por los profesores del componente, como utilizadas por estos, aunque en cuatro casos, la evaluación indirecta no es preferida por la encuesta, pero sí evidenciada en los programas de curso: Psicolingüística, Lenguaje y Creatividad, Composición en Español I y Composición en Español II, lo que indica que hay una uniformidad en los profesores del componente de FL y LM en cuanto a la evaluación directa (se utiliza más) que la indirecta, pero ambas se utilizan con diferente intensidad. Aunque los docentes prefieran métodos directos de evaluar (participación, exposiciones, asistencia, compromiso, entre otros), ambos tipos de evaluación suceden en el componente de igual manera, pues están en todas las asignaturas.

Pese a que la evaluación alternativa es mencionada solo en seis asignaturas de acuerdo a los programas de curso (Psicolingüística, Sociolingüística, Lenguaje y Creatividad, Composición en Español I, Composición en español II y Seminario de Enseñanza del Español), todos los profesores de FL y LM encuestados la prefieren. Es decir que existen diferencias en cuanto a la preferencia de este tipo de evaluación entre los profesores de FL y LM involucrados en este proyecto: los participantes de la encuesta la usan en mayor medida que los profesores de los programas de curso. En cuanto a la evaluación diagnóstica, algunos docentes hacen uso de esta (dos casos en cuanto a la encuesta, y uno encontrado en un programa de curso de Composición en Español I). Lo que indica que algunos

docentes prefieren revisar los conocimientos previos de los estudiantes y la mayoría no lo hace o no lo considera necesario. La autoevaluación aparece en todos los programas de todos los cursos a excepción de psicolingüística. Esto significa que de acuerdo a los programas, el componente tiende a enfocarse hacia una evaluación formativa, pues el mismo estudiante evalúa su desempeño de acuerdo a lo que él considere sus logros.

En cuanto a los instrumentos y actividades escogidos por los profesores y de acuerdo a la triangulación entre la encuesta y los programas de curso, se puede ver que muchas de las actividades expuestas en los programas de curso se relacionan con actividades de la encuesta. Por ejemplo: las exposiciones, talleres y planes temáticos, evidenciados en los programas, podrían hacer parte de los proyectos, actividad escogida en la encuesta, o la participación estudiantil evidenciada en los programas podría justificar la escogencia de las escalas de valoración en la encuesta, pues a través de esta se puede evaluar la participación. Dentro de los instrumentos y actividades más usados en este componente se encuentran: Las exposiciones y participación (nueve asignaturas), los ensayos y otros escritos, proyectos, talleres (ocho asignaturas), mapas conceptuales, diarios de clase, portafolios (siete), exámenes, pruebas o quizzes, registros anecdóticos, asistencia (seis), escalas de valoración, ejercicios de escritura (cinco), puntualidad, permanencia (cuatro), cumplimiento (tres) síntesis, informes de lectura, debates (dos), seminarios, listas de control y entrevistas (uno).

En cuanto a las técnicas, la más recurrente en el componente es “argumentar/explicar por escrito”. A partir de esta, las técnicas más recurrentes son: “Identificar elementos en documentos escritos”, “resumir/sintetizar un texto”, “completar símbolos, palabras, oraciones, párrafos, textos”, “preguntas abiertas”, “construir textos”, “tablas, cuadros y diagramas”, y en menor grado se encuentran las técnicas: “organización de palabras y oraciones”, “trabajar con base en un modelo/teoría”, “Identificación de elementos en documentos visuales”, “identificar la idea principal”, “preguntas cerradas”, “organización de párrafos y textos”, “hacer

transformación fonológica y/o fonética”, “llenar espacios en blanco” y “preguntas selección múltiple”.

Finalmente, este trabajo colaboró para mi desarrollo profesional como aspirante a profesor de Lenguas Extranjeras y como conocedor de procesos evaluativos y tipos de evaluación, permitiéndome un entendimiento amplio sobre cómo se aborda un curso de Lengua Materna o Fundamentos Lingüísticos en cuanto a sus dinámicas evaluativas y los tipos de evaluación del aprendizaje disponibles para hacerlo.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Afanassieva, O. (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. 157. (I. Kostina, Ed.) Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia.
- Amengual, B. R. (1989). *Evaluación Formativa*. Madrid: CINCEL KAPELUSZ.
- Arias, C. I., & Maturana, L. M. (ene-dic de 2005). Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 10(16), 63-91.
- Brown, D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2 ed.). (P. Education, Ed.) Longman.
- Brown, D., & Abeywickrama, p. (2010). *Language Assessment principles and classroom practices* (2 ed.). New York, United States of America : Pearson Longman.
- Cabra Torres, F. (2007). *La evaluación de los aprendizajes en la educación superior: apuntes críticos para un concepto integrador*. Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia.
- Camilloni, A. R. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En A. R. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, & M. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (1 ed., págs. 67-92). Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Consejo Nacional de Acreditación. (Enero de 2013). Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado. Bogotá, Colombia.
- Consejo Superior de la Universidad del Valle. (13 de Noviembre de 1997). Acuerdo No. 009 de Noviembre 13 de 1997. Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia: Artes gráficas del Valle.
- Doménech B., F. (1999). *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. (P. d. Jaime, Ed.) Castellón, España.
- Escobar, L., Muñoz, A. P., & Palacio, M. (Abril de 2012). Teachers' Beliefs About Assessment in an EFL Context in Colombia. *PROFILE*, 14(1), 143-158.

- Faustino, C., Kostina, I., & Vergara, O. (2013). Assessment Practices in the English and French Component of a Foreign Languages Teacher Education Program. (E. d. Lenguaje, Ed.) *Lenguaje*, 41(2), 353-382.
- Faustino, C., Vergara, O., & Kostina, I. (2013). Evaluación de los procesos académicos del programa de licenciatura en lenguas extranjeras (inglés-francés) de la Universidad del Valle. Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia.
- Faustino, C., Vergara, O., & Kostina, I. (Diciembre de 2013). Prácticas evaluativas en el componente de inglés y francés de un programa de licenciatura en lenguas extranjeras. (U. D. Valle, Ed.) *Lenguaje*, 41(2), 353-382.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers* (Segunda Edición ed.). United Kingdom: 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*. Universidad de Cádiz.
- Kostina, I. (2014). Sistematización de las prácticas evaluativas en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés-francés) de la Universidad del Valle. (I. Kostina, Ed.) Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia.
- Kostina, I. (2015). *La evaluación de aprendizajes en el componente de investigación y pedagogía de Licenciatura en Lenguas Extranjeras*. Ponencia en Primeras Jornadas sobre la Investigación en la Facultad de Humanidades, Universidad del Valle , Santiago de Cali.
- Lager, E., Rodríguez, E., Nieves, R., Hernández, F., Berdugo, M., Faustino, C., Tovar, L., Saúl, J., Tejada, H., Peñaloza, M. (Abril de 2014). Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés-Francés). Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia.
- Language and Pedagogy Research Group. (2008). *Assessment practices and Learners' Perceptions at the Linguistics and Languages Department of the University of Nariño*. Proyecto de Investigación, Universidad de Nariño, Departamento de lingüística e idiomas, Pasto. Obtenido de <https://languageandpedagogy.files.wordpress.com/2010/08/assessment-practices.pdf>
- Ledezma, L. F., & Torres, M. J. (2012). Evaluación de los procesos académicos del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle: análisis del aporte de los tres primeros cursos del componente de

lengua materna a la formación del licenciado en lenguas extranjeras. (C. Faustino, Ed.) Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia: Universidad del Valle.

MCER. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. Madrid, España: Centro Virtual Cervantes.

Ministerio de Educación. (2016). Pedagogical Principles and Guidelines: Suggested English Curriculum. Bogotá, Colombia: Centro Administrativo Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Resolución final de las licenciaturas 02041 de 2016. Bogotá.

Montee, M., Bach, A., Donovan, A., & Lynn, T. (2013). LCTL Teachers' Assessment Knowledge and Practices: An Exploratory Study. (E. Bergman, R. Brecht, S. Charitos, V. Friedman, M. Hillmann, & S. McGinnis, Edits.) *NCOLCTL*, 13.

Moreno, E. A. (Jul-Dic de 2002). Concepciones de Práctica Pedagógica. *FOLIOS*, 16.

O'Malley, M., & Valdez, L. (1996). *Authentic assessment for English Language Learners*. United States of America: Pearson Education.

Osuna Zambrano, Y. (04 de 12 de 2013). Congreso Iberoamericano de Educación. *Evaluación de la educación: Hacia la gerencia estratégica de la práctica evaluativa de los aprendizajes*. Argentina.

Rodriguez Luna, M. (Enero-Junio de 2010). Exploraciones en torno a concepciones de docentes sobre la evaluación. *Enunciación*, 15(1), 8-17.

Sandín, M. (s.f.). Tradiciones en investigación cualitativa. *Investigación Cualitativa en Educación*, 176-181.

Summo, V. A., Voisin, S., & Asensio, A. (2014). Croyances et pratiques en évaluation: le cas des enseignants de français de la Faculté de Langues de la BUAP. (D. d. Extranjeras, Ed.) *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, 8, 102-128.

Valle, U. D. (13 de Noviembre de 1997). Acuerdo 009 de Noviembre de 1997. Santiago de Cali, Colombia.

Vidal, M. Á., & Vasco, L. M. (2012). Análisis del rol del componente de fundamentos lingüísticos en la formación del licenciado en lenguas extranjeras de la Universidad del Valle. 183. Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia.