

**Análisis de los métodos de evaluación utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje  
del francés en contexto universitario**

Tesis presentada para obtener el título de  
Magister en Comunicación Multilingüe y Gestión del Conocimiento  
Universidad de Pamplona, Pamplona

Autora: Diana Carolina Barón Gutiérrez

Asesor: Carlos Alberto Jaimes

Universidad de Pamplona

Facultad de Educación

Maestría en Comunicación Multilingüe y Gestión de Conocimiento

Pamplona, 2018

Copyright © 2018 por Diana Carolina Barón Gutierrez. Todos los derechos reservados.

Forma reseña bibliográfica de este trabajo  
Normas APA 6.<sup>a</sup> edición

## **Agradecimientos**

En la última etapa de esta bonita experiencia como estudiante de maestría, quiero expresar mis más sinceros agradecimientos a todas las personas que contribuyeron en este estudio con su experiencia y conocimientos en el campo de la investigación, en especial a la profesora Magdaleydy Martinez y el profesor José Apuleyo.

Agradecimientos sinceros al Profesor Carlos Alberto Jaimes, director de esta tesis de maestría, por su contribución en el desarrollo de esta investigación.

También quiero agradecer a mi compañero de maestría y gran amigo Iván Darío Vargas, quien siempre estuvo apoyándome y animándome para finalizar en feliz término esta investigación.

A mi esposo Fernando Pinzón, quien ha sido siempre mi motivación y mi apoyo en cada proyecto.

Finalmente, A los docentes y estudiantes quienes participaron voluntariamente en esta investigación, sin ellos no habría sido posible realizarla.

## Resumen

A lo largo de la historia se ha discutido ampliamente sobre la importancia de la evaluación y su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la actualidad, podemos evidenciar un cambio de paradigma con respecto a los procesos evaluativos, en donde la acción de evaluar no es solamente juzgar o medir, sino un procedimiento objetivo y organizado de reflexión, de diagnóstico, y de retroalimentación que contribuye a mejorar el desempeño del estudiante y de los procesos curriculares. Esta investigación enmarcada en un enfoque cualitativo, pretende mediante un estudio de caso, analizar los métodos de evaluación utilizados en los cursos de francés de nivel básico de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Pamplona con el objetivo de conocer cómo se diseña, se administra y se realiza la evaluación y la retroalimentación de la evaluación del aprendizaje y determinar su impacto (efecto washback) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La muestra estuvo conformada por 3 docentes del área de francés y 16 estudiantes de los cursos de de Francés Elemental I y Francés Elemental II (nivel A1 y A2). Un total de 4 estudiantes por cada grupo de primer semestre fue seleccionado de forma voluntaria para participar en esta investigación.

**Palabras Clave:** Evaluación del aprendizaje, proceso de enseñanza y aprendizaje, washback, niveles de referencia.

## Abstract

Throughout history, the importance of evaluation and its role in the teaching and learning process has been widely discussed. Actually, we can see a paradigm shift about evaluative processes, where the action of evaluating is not only to judge or measure, but an objective and organized procedure of reflection, diagnosis, and feedback that contributes to improving the student performance and curricular processes. This qualitative research, tries through a case study, to analyze the assessment methods used in the basic level of the French courses of the Pamplona University with the aim of knowing how the evaluation and feedback are conceived and carried and determine its impact (washback effect) on teaching and learning processes. The sample consisted of 3 teachers from the French courses and 16 students from the French Elementary I courses and French Elementary II courses (level A1 and A2) who come from different regions of the country. A total of 4 students for each group was selected voluntarily to participate in this research.

**Key words:** Evaluation of learning, teaching and learning process, washback, reference levels.

## Résumé

Tout au long de l'histoire, l'importance de l'évaluation et son rôle dans le processus d'enseignement et d'apprentissage ont été largement discutés. À l'heure actuelle, nous pouvons démontrer un changement de paradigme en ce qui concerne le processus d'évaluation, où l'action de l'évaluer n'est pas seulement de juger ou de mesurer, mais est un objectif de réflexion organisée, de diagnostic, et de rétroaction qui contribue à améliorer la performance des étudiants et les processus curriculaires. Cette recherche encadrée dans une approche qualitative vise à travers une étude de cas à analyser les méthodes d'évaluation utilisées dans le cours de français élémentaire de la Licence en Langues Étrangères de l'Université de Pamplona, afin de savoir comment l'évaluation de l'apprentissage est conçue et administrée. Cette recherche a également comme objectif déterminer son impact (effet washback) sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. L'échantillon est composé de trois enseignants de français et de seize étudiants des cours de Français Élémentaire I et Français Élémentaire II (niveau A1 et A2) qui viennent de différentes régions du pays. Un total de quatre étudiants pour chaque groupe du premier semestre a été sélectionné volontairement pour participer à cette recherche.

**Mots clés:** Évaluation de l'apprentissage, processus d'enseignement et d'apprentissage, washback, niveaux de référence.

## Lista de figuras

Figura 1 Situación Geográfica de Pamplona. Fuente: DANE (2005).....	5
Figura 2. Concepto tradicional de validez .....	25
Figura 3. Modelo básico de washback. Bailey (1996).....	27
Figura 4. Primera fase de codificación .....	41
Figura 5. Proceso de codificación.....	41
Figura 6. Proceso de codificación- Impacto de la evaluación .....	42

### **Lista de tablas**

Tabla 1. Tipos de evaluación (Consejo de Europa 2001:139).....	31
Tabla 2. Tabla participantes (Estudiantes) .....	37
Tabla 3. Tabla Participantes (Docentes) .....	38

### **Abreviaturas utilizadas en esta investigación**

**MCER:** Marco Común Europeo de Referencia Para las Lenguas

**FLE:** Francés Lengua Extranjera

**CIEP:** Centro Internacional de Estudios Pedagógicos

**DELF:** Diploma de Estudio en Lengua Francesa

**DALF:** Diploma Avanzado de la Lengua Francesa

**CSECE:** Caribbean Examination Council Secondary

**PEP:** Plan de Estudios del Programa

**UPA:** Universidad de Pamplona

**DANE:** Departamento Administrativo Nacional de Estadística

**PE:** Producción Escrita

**PO:** Producción Oral

## **Tabla de apéndices**

Apéndice 1. Consentimiento informado

Apéndice 2. Entrevista docente

Apéndice 3. Entrevista estudiantes

Apéndice 4. Formato de observación

Apéndice 5. Formato validación de entrevistas (estudiantes)

Apéndice 6. Formato validación de entrevistas (docentes)

Apéndice 7. Rejilla de evaluación de la producción oral (nivel A1)

Apéndice 8. Rejilla de evaluación de la producción oral (nivel A2)

Apéndice 9. Ejemplo ejercicios de comprensión oral (nivel A1 y A2)

Apéndice 10. ejemplo comprensión escrita (nivel A1)

Apéndice 11. Ejemplo comprensión escrita (Nivel A2)

Apéndice 12. Ejemplo ejercicios- corrección y conocimiento de la lengua (nivel A1)

Apéndice 13. Ejemplo ejercicios de corrección y conocimiento de la lengua (nivel A2)

Apéndice 14. Ejemplo producción escrita (nivel A1)

Apéndice 15. Ejemplo producción escrita (nivel A2)

## Tabla de Contenido

<b>TABLA DE CONTENIDO .....</b>	<b>X</b>
<b>CAPÍTULO 1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>1</b>
1.1 CONTEXTO .....	5
1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	7
1.2.1 PREGUNTA GENERAL .....	7
1.2.2 PREGUNTAS ESPECÍFICAS .....	7
1.4 JUSTIFICACIÓN .....	8
1.5 DELIMITACIONES Y LIMITACIONES DEL PROYECTO .....	10
<b>CAPÍTULO 2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>12</b>
2.1 ESTADO DEL ARTE .....	12
2.2 MARCO TEÓRICO .....	22
2.2.1 LA EVALUACIÓN COMO EJE FUNDAMENTAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE .....	22
2.2.2 LOS CINCO PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN .....	24
2.2.3 LOS DIFERENTES TIPOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE .....	29
2.2.4 LOS DIFERENTES TIPOS DE EVALUACIÓN SEGÚN EL MCER .....	30
<b>CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA .....</b>	<b>34</b>
3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO .....	34
3.2 MÉTODO DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....	35
3.3 POBLACIÓN .....	36
3.4 RECOLECCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN .....	38
<b>CAPÍTULO 4 RESULTADOS .....</b>	<b>43</b>

4.1 DESCRIPCIÓN DE LA EVALUACIÓN.....	43
<i>IMPACTO DE LA EVALUACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</i> .....	49
<i>Impacto de la evaluación a nivel académico</i> .....	50
<i>Impacto de la evaluación a nivel afectivo</i> .....	52
<i>LA RETROALIMENTACIÓN</i> .....	54
<b>CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES</b> .....	<b>56</b>
<b>LISTA DE REFERENCIAS</b> .....	<b>58</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>62</b>
APÉNDICE 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	62
APÉNDICE 2. ENTREVISTA DOCENTE.....	63
APÉNDICE 3. ENTREVISTA ESTUDIANTES .....	65
APÉNDICE 4. FORMATO DE OBSERVACIÓN .....	68
APÉNDICE 5. FORMATO VALIDACIÓN DE ENTREVISTAS (ESTUDIANTES) .....	70
APÉNDICE 6. FORMATO VALIDACIÓN DE ENTREVISTAS (DOCENTES).....	74
APÉNDICE 7. REJILLA DE EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ORAL (NIVEL A1).....	79
APÉNDICE 8. REJILLA DE EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ORAL (NIVEL A2).....	80
APÉNDICE 9. EJEMPLO EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN ORAL (NIVEL A1 Y A2).....	81
APÉNDICE 10. EJEMPLO COMPRENSIÓN ESCRITA (NIVEL A1 ) .....	82
APÉNDICE 11: EJEMPLO COMPRENSIÓN ESCRITA (NIVEL A2).....	83
APÉNDICE 12. EJEMPLO DE EJERCICIOS- CONOCIMIENTO Y CORRECCIÓN DE LA LENGUA (NIVEL A1).....	84
APÉNDICE 13. EJEMPLO DE EJERCICIOS DE CORRECCIÓN Y CONOCIMIENTO DE LA LENGUA (NIVEL A2) .....	85
APÉNDICE 14. EJEMPLO PRODUCCIÓN ESCRITA (NIVEL A1).....	86
APÉNDICE 15. EJEMPLO- PRODUCCIÓN ESCRITA (NIVEL A2).....	87

**CURRÍCULUM VITAE..... 88**

## Capítulo 1

### Planteamiento del problema

#### Introducción

A lo largo de la historia se ha discutido ampliamente sobre la importancia de la evaluación y su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la actualidad, podemos evidenciar un cambio de paradigma con respecto a los procesos evaluativos, en donde la acción de evaluar no es solamente juzgar o medir, sino un procedimiento objetivo y organizado de reflexión, de diagnóstico, y de retroalimentación que contribuye a mejorar el desempeño del estudiante y de los procesos curriculares.

En este orden de ideas, Cerda (2000) afirma que: “la evaluación es un componente inseparable de cualquier proceso curricular al igual que sus objetivos, programas de estudios, elementos de planeación e instrumentos para su puesta en práctica” (p.47). Es por esto que la evaluación no puede ser vista como un suceso aislado que se da en un salón de clase, sino cómo un proceso que enmarca todo el ámbito educativo conformado por docentes, estudiantes, el currículo, el proceso de enseñanza y aprendizaje y el contexto institucional.

Así mismo, reconociendo la importancia y los alcances de la evaluación algunos estudios se han centrado en estudiar el impacto o efecto colateral (washback) que ésta tiene y sus

repercusiones socio afectivas en los estudiantes. Saville (2008) refiere que el efecto colateral (washback) “ha sido definido en la literatura como el efecto de los exámenes en la enseñanza y el aprendizaje”. Dichos efectos pueden ser clasificados en tres aspectos diferentes.

El washback puede ir desde un impacto negativo en un extremo a un impacto neutro en el centro y un impacto positivo en el otro extremo. El impacto negativo ocurre cuando la evaluación se basa en una definición muy restringida y por lo tanto faltan muchas cosas por enseñar, limitando el aprendizaje y dando la enseñanza en una forma muy estrecha. El washback positivo ocurre cuando los procedimientos de evaluación promueven buenas prácticas, y llevan a experiencias de aprendizaje positivas, por ejemplo, dar una mejor motivación a los educandos o una mayor transparencia de lo que significa el aprendizaje. (Saville, 2008, p.142)

Del mismo modo, Cerda (2000) refiere que existen elementos significativos e influyentes que desde el contexto propio de la evaluación afectan la enseñanza y determinan el aprendizaje. A su vez, López (2013) señala que “las evaluaciones son instrumentos muy poderosos. Este poder puede ser tanto negativo como positivo dependiendo del impacto que tengan sobre los diferentes grupos o individuos” (p.120). Así pues, se entendería cómo impacto positivo si la evaluación propicia el aprendizaje y se podría considerar negativo si esta imposibilita la apropiación de nuevo conocimiento.

De otra parte, López (2013) afirma que “existen diferentes tipos de evaluación las cuales se pueden clasificar dependiendo del uso que se les dé, de la forma como se interpretan los resultados, de la forma como se califican, de la forma como se evalúa, o de la forma como se da la retroalimentación” (p.51).

Actualmente, por ejemplo, se ha venido hablando ampliamente de la evaluación del aprendizaje y su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pimienta (2008) define este tipo de evaluación como “el enjuiciamiento sistemático del mérito o valor de los aprendizajes de los estudiantes” (p.117). Del mismo modo, Burke (citado por Muñoz, 2017) sostiene que la evaluación del aprendizaje se centra en decisiones sumativas. El propósito de la evaluación sumativa es reportar el logro del estudiante al final de un periodo académico, curso o año, usualmente en forma de calificaciones para determinar el conocimiento y las habilidades desarrolladas durante un periodo específico.

Esta investigación enmarcada en un enfoque cualitativo, pretende mediante un estudio de caso, analizar los métodos de evaluación utilizados en los cursos de francés de nivel básico de la Licenciatura<sup>1</sup> con el objetivo de conocer cómo se diseña, se administra y se realiza la evaluación

---

<sup>1</sup> El nivel básico en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés de la Universidad de Pamplona comprende los cursos de primero y segundo semestre, denominados Francés Elemental I y Francés Elemental II respectivamente. El curso de Francés Elemental I cuenta con 8 horas de clases semanales y un total de 128 horas por semestre. Por su parte Francés Elemental II cuenta con 7 horas semanales y un total de 112 horas al semestre.

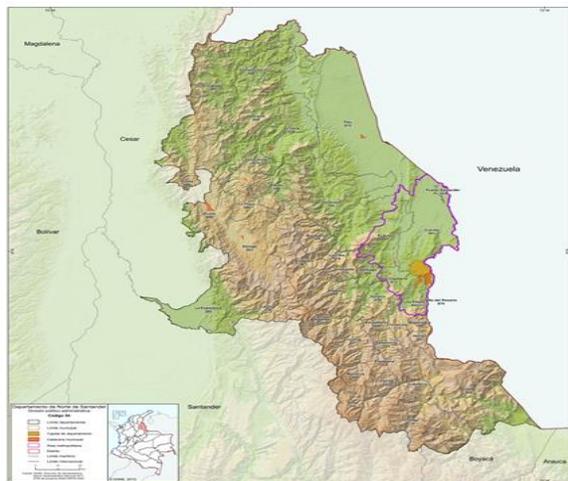
y la retroalimentación de la evaluación del aprendizaje y determinar su impacto (efecto washback) en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este estudio está centrado en dos aspectos principales: En primer lugar, se realiza una descripción detallada de la evaluación del aprendizaje en los cursos de francés de nivel básico de la licenciatura, mostrando su articulación con el currículo y las prácticas de aula.

En un segundo momento, se determina el impacto académico y socio-afectivo de dichas prácticas evaluativas. Los resultados de esta investigación serán insumos para el mejoramiento de los procesos curriculares del programa.

## 1.1 Contexto

Situada en el nororiente colombiano, Pamplona es la ciudad del departamento de Norte de Santander donde se desarrolla el presente estudio de caso titulado “**Análisis de los métodos de evaluación utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje del francés en contexto universitario**”. Desde su creación en 1549, se ha destacado por la diversidad cultural de sus habitantes, provenientes de otras regiones tales como la Costa Atlántica, los Llanos Orientales y del vecino país Venezuela. Conocida como la ciudad estudiantil de Colombia, Pamplona limita al Norte con Pamplonita y Cucutilla, al sur con los municipios de Cácuta y Mutiscua, al oriente con Labateca y al occidente con Cucutilla<sup>2</sup>.



*Figura 1 Situación Geográfica de Pamplona. Fuente: DANE (2005)*

<sup>2</sup> Sitio oficial de Pamplona en Norte de Santander-Colombia, (2016). Recuperado el 19 de abril de 2016 de <http://pamplona-nortedesantander.gov.co/index.shtml#1>

<sup>3</sup> Fotografía Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), (2005), *Geoportal*. Recuperado el 19 de abril de 2016 de <http://www.dane.gov.co/>

Uno de los ejes fundamentales de la ciudad es la Universidad de Pamplona, institución de Educación Superior de carácter público, fundada en 1960 por el Presbítero José Rafael Faría Bermúdez. Gracias a su estratégica ubicación en zona de frontera, la Universidad ha desempeñado un papel importante en el desarrollo socioeconómico de la región desde su fundación. La variedad de programas de pregrado, posgrado y educación continuada, ofrecidos por esta institución universitaria, pueden ser cursados en modalidades presenciales, a distancia y con apoyo virtual. “Además se identifica como una entidad de régimen especial, con autonomía administrativa, académica, financiera, patrimonio independiente, personería jurídica y perteneciente al Ministerio de Educación Nacional”<sup>4</sup>.

En esta investigación, la muestra se encuentra conformada por 3 profesores y 16 estudiantes de primero y segundo semestre del área de francés de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras inglés-francés<sup>5</sup>, cuyo objetivo es alcanzar el nivel A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) (denominado, de ahora en adelante, como MCERL). Esta licenciatura se encuentra adscrita al Departamento de Lenguas y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad de Pamplona. La trayectoria del

---

<sup>4</sup> Página web Universidad de Pamplona (UPA), Recuperado el 19 de abril de 2016 de <http://www.unipamplona.edu.co/>

<sup>5</sup> Según el documento maestro Proyecto Educativo del Programa (PEP), “Es el único programa en el área en el departamento de Norte de Santander, donde los estudiantes se forman en la enseñanza de dos lenguas extranjeras, Inglés y Francés” (2010).

programa de 46 años lo posiciona como precursor de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nororiente colombiano.

## **1.2 Preguntas de investigación**

El presente proyecto de investigación pretende responder a los siguientes interrogantes:

### **1.2.1 Pregunta general**

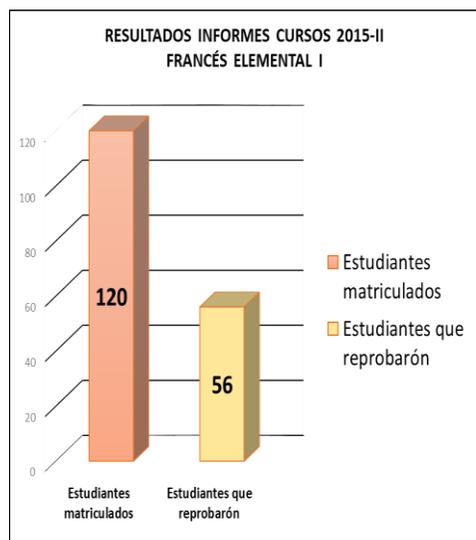
¿Cómo se realiza la evaluación del aprendizaje en los cursos de francés de nivel básico de la licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Pamplona?

### **1.2.2 Preguntas específicas**

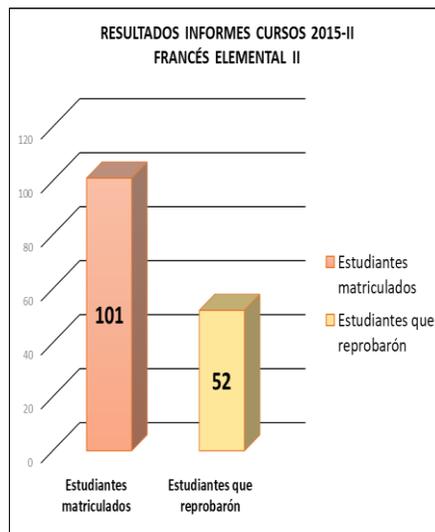
- ¿Cómo está diseñada la evaluación del aprendizaje en los cursos de francés de nivel básico de la licenciatura?
- ¿Cómo se lleva a cabo la retroalimentación de la evaluación del aprendizaje?
- ¿Cuál es su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

## 1.4 Justificación

Los reportes finales de los cursos de francés de la licenciatura en Lenguas Extranjeras para el periodo 2015-II evidenciaron que existía un bajo índice de promoción en los cursos de nivel básico (Francés Elemental I y Francés Elemental II). Como se evidencia en la ilustración 1 en los cursos de Francés Elemental I el 53.33 % de los estudiantes aprobaron el curso. Así mismo en los cursos de Francés Elemental II el 51,48% de los estudiantes fueron promovidos al siguiente nivel, lo que en concordancia refleja bajos niveles de promoción.



*Ilustración 2 Resultados informes cursos 2015-II Francés Elemental I*



*Ilustración 1. Resultados informes cursos 2015-II Francés Elemental II*

Estos resultados hicieron que como investigadora centrará mi atención en analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en estos cursos.

Es así como en los diferentes procesos de autoevaluación llevados a cabo en los últimos años en el programa, se evidenció la necesidad de analizar las prácticas evaluativas con el objetivo de obtener nuevos insumos que sirvieran de base para la renovación curricular.

En total, desde la creación del programa de Lenguas Extranjeras sólo se han realizado dos estudios en evaluación. El primero de ellos fue realizado por Rosas y Ferreira (2013) el cual estuvo centrado en analizar y describir como se realiza la evaluación de la producción oral en los cursos de nivel B2. Así mismo, Duran (2016) realizó una investigación al interior de la licenciatura con el objetivo de identificar y analizar porqué existe una diferencia entre el trabajo realizado en la clase, los resultados de las evaluaciones y los resultados de las pruebas estandarizadas.

Al interior del Programa y más específicamente en el área de francés, la evaluación es diseñada según los criterios contemplados en el MCERL (Consejo de Europa, 2001) siguiendo el modelo de las pruebas estandarizadas diseñadas por el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP) con sede en Francia. Es así como en el programa este tipo de evaluación se ha venido empleando desde hace varios años en los diferentes niveles de referencia (nivel básico, intermedio y avanzado), sin que hasta el momento se haya analizado cuales podrían ser los posibles efectos colaterales de la evaluación y como esta puede influenciar la enseñanza y el aprendizaje, de ahí la importancia de la realización de este estudio.

Esta investigación aportará información relevante que servirá de base para analizar la evaluación del aprendizaje y sus impactos en todos los cursos de francés de la licenciatura, contribuyendo de esta forma en el mejoramiento de los procesos de evaluación y de los procesos curriculares en general.

### **1.5 Delimitaciones y limitaciones del proyecto**

La presente investigación se desarrolló en el marco de la Maestría en Comunicación Multilingüe y Gestión de conocimiento, con una duración de 18 meses equivalentes a tres semestres académicos. Centrada en analizar únicamente la evaluación del aprendizaje y su efecto washback en los cursos de nivel básico de la licenciatura. Por consiguiente, la recolección de datos se realizó en 2 cursos de primero y 2 cursos de segundo semestre.

Una de las principales limitaciones de este estudio fue la creación de instrumentos válidos para medir el impacto o efecto washback de la evaluación del aprendizaje. Básicamente, existió un grado de dificultad al inicio de la investigación pues no era una tarea fácil decidir cuales instrumentos eran los más idóneos para identificar el impacto y a su vez cual técnica de análisis permitiría conocer este aspecto.

Por otra parte, la recolección de los datos, específicamente las observaciones y la realización de las entrevistas a estudiantes y profesores, fueron un factor limitante en el

desarrollo de esta investigación, debido al número de participantes que debían ser entrevistados y a los horarios de las clases observadas. Esta etapa exigió a la investigadora bastante tiempo de recolección y de análisis.

## Capítulo 2

### Fundamentación teórica

En la primera parte de este capítulo se hará una breve revisión de algunas investigaciones en torno a la evaluación desarrolladas en el país incluyendo aquellas llevadas a cabo al interior de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés – Francés, y algunas realizadas a nivel internacional. En la segunda parte se presentará una revisión de las teorías inherentes a este estudio.

#### 2.1 Estado del arte

Siendo la evaluación un aspecto fundamental en los procesos educativos, a nivel nacional e internacional se han realizado varios estudios que pretenden en primer lugar mostrar cómo se desarrollan las practicas evaluativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y por otra parte evidenciar las incidencias que estas prácticas tienen en el interior del aula.

En lo que se refiere a la evaluación en lenguas extranjeras Arias, C., Maturana, L., & Restrepo, M (2012) realizaron una investigación acción en tres programas de enseñanza de lenguas extranjeras de dos universidades públicas de Medellín. La investigación titulada “*Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas*”.

Tuvo como objetivo proponer un sistema consensuado que tuviera coherencia entre la competencia comunicativa del estudiante y su promoción a niveles superiores haciendo de la evaluación una práctica más justa y democrática. Para la creación de este sistema de evaluación se siguieron criterios comunes y un mismo lenguaje sobre evaluación. Dentro de las principales características que se establecieron se encuentran la generalidad, la flexibilidad, la rigurosidad y la continuidad. El grupo de participantes de esta investigación estuvo conformado por cuatro investigadoras iniciales, cinco profesores y dos estudiantes.

Los datos obtenidos fueron analizados mediante la técnica de triangulación. Los resultados permitieron observar que “la justicia y la democracia son así mismo principios de la metodología de investigación acción debido a que con ella se busca la justicia y la democracia en las prácticas de los participantes. Este estudio demostró que en la educación estos dos principios incorporados al HACER pedagógico revierten en el SER del maestro” (Arias, C, Maturana, L, & Restrepo, M. 2012).

Por otra parte, Faustino, C., Kostina, I., & Vergara, O. (2013) en su investigación titulada “*Assessment Practices in the English and French Component of a Foreign Languages Teacher Education Program*” muestran los resultados de un estudio llevado a cabo en la Universidad del Valle en el cual mediante una investigación cualitativa, enmarcada en un estudio de caso, se analizaron las prácticas evaluativas desarrolladas al interior de los cursos de francés y de inglés

de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras y las percepciones de estudiantes y profesores acerca de dichas prácticas evaluativas.

En el desarrollo de esta investigación se analizaron veinte y ocho (28) contenidos (micro-currículos) de los cursos de francés y treinta y tres (33) de los cursos de inglés, en los periodos académicos comprendidos entre los años 2000 al 2010. Así mismo, treinta y tres (33) estudiantes de los cursos de inglés y cuarenta (40) de los cursos de francés participaron en grupos focales.

Los resultados de la investigación permitieron evidenciar que no existe una política evaluativa definida haciendo que dicho proceso esté basado en descriptores dejando de lado las competencias en general. De ahí que, en el contexto propio de esta investigación, se observó que los docentes privilegian las técnicas de evaluación tradicionales dejando de lado la competencia comunicativa.

Niño & Molano (2013), estudiantes para la época de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá realizaron un estudio de caso para analizar los cambios en las prácticas evaluativas de los cursos de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de dicha institución. La investigación titulada “*Configuración de las prácticas evaluativas en los cursos de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*” surgió a partir de la implementación de nuevas prácticas evaluativas en el programa.

Este estudio tuvo como objetivo principal identificar los diferentes cambios por los que ha atravesado la evaluación de la licenciatura e identificar además los efectos colaterales de estos cambios. Los participantes del estudio fueron cinco profesores del área de francés los cuales fueron seleccionados según su experiencia docente en la licenciatura. También participaron en total doce estudiantes de los cursos de francés: 6 estudiantes del nivel 4 y 6 estudiantes del nivel 6.

Los resultados indican que profesores y estudiantes son conscientes de las diferencias entre la evaluación actual en la Licenciatura en Lenguas Modernas y las practicas evaluativas de los cursos de francés en años anteriores. También los participantes: estudiantes y profesores coinciden en que la implementación de diferentes tipos de evaluación ha producido efectos colaterales en la comunidad académica, ya que esos nuevos ajustes y formas de evaluar pueden ser mejorados teniendo en cuenta las directrices institucionales. A su vez los resultados evidencian la necesidad de hacer reflexiones en torno a la evaluación y los objetivos de realizarla.

Los datos obtenidos también sugieren la realización de la autoevaluación y de la coevaluación como mecanismos para mejorar las practicas evaluativas, ya que, en el momento de la realización del estudio, estos dos tipos de evaluación no se ponían en práctica.

Jácome (2013) realizó el estudio “*La rúbrica y la justicia en la evaluación*” el cual estuvo enfocado en analizar la evaluación de los aprendizajes. El estudio menciona algunas investigaciones realizadas anteriormente por otros investigadores en 27 universidades de nuestro país en donde se evidencia que en general las universidades colombianas no incluyen cursos de evaluación como parte de sus currículos. Razón por la cual Jácome (2013) decidió llevar a cabo esta investigación con el objetivo de crear una reflexión en torno a la evaluación de los aprendizajes y promover el uso de rubricas en las clases para hacer que la evaluación sea más válida, justa y transparente disminuyendo así su impacto en el ámbito académico.

Este estudio fue llevado a cabo en la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia (Colombia). En general el autor sugiere que para mejorar los procesos evaluativos se debe tener muy en cuenta la implementación de rubricas diseñadas por los propios docentes en consenso con los estudiantes y enmarcadas en lo que se ha enseñado en la clase, ya que esto ayudaría a que la evaluación sea válida con respecto a su contenido

Al igual que otros estudios el investigador afirma que las evaluaciones en general tienen un impacto positivo o negativo. Es por esto que en los resultados de la investigación se sugiere desarrollar evaluaciones de carácter formativo a través de la utilización de rubricadas diseñadas con la ayuda de los estudiantes desde el inicio de la formación. Esto ayudaría también a tener una retroalimentación constante que permitiría que la evaluación sea más democrática.

Al interior del Programa de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Pamplona, se han realizado algunos estudios basados en las practicas evaluativas de algunos cursos de francés. En este sentido Rosas, J y Ferreira, M, (2013) realizaron un estudio de caso titulado “*Description des Pratiques Évaluatives en Production Orale en Cours de FLE*”, cuyo objetivo principal fue analizar las prácticas evaluativas implementadas por los profesores de francés como lengua extranjera (FLE) para evaluar la producción oral en los cursos de nivel B2 de la licenciatura.

La muestra estuvo conformada por seis (6) estudiantes y un (1) profesor de los cursos de nivel B2. En este estudio los investigadores identificaron seis practicas diferentes de evaluación oral enmarcadas en los descriptores del MCER, las cuales fueron descritas ampliamente al final del estudio. Los resultados mostraron la importancia de realizar una buena retroalimentación luego de los exámenes para ayudar a los estudiantes a mejorar su competencia lingüística.

Por otra parte, Duran (2017) en su investigación titulada “*L’évaluation en classe de FLE: conception et rôle dans les acquis en productions orale et/ou écrite des apprenants : étude de cas de la Licence en Langues Étrangères : Anglais – Français de l’Université de Pamplona en Colombie*”, analizó de manera detallada la evaluación en cinco cursos de francés<sup>6</sup> de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Ingles-Francés de la Universidad de Pamplona.

---

<sup>6</sup> Los participantes de esta investigación fueron estudiantes de los cursos de Francés Elemental I (nivel A1), Francés Elemental II (Nivel A2), Francés Intermedio I (Nivel B1.1), Francés Intermedio II (B1.2) y Francés Avanzado I (Nivel B2.1).

Uno de los objetivos de este estudio fue identificar la relación entre los objetivos, los contenidos (microcurrículos) y la metodología de los docentes al momento de desarrollar las clases haciendo especial énfasis en el análisis de los ejercicios de producción oral y escrita. Así mismo, la investigación se centró en analizar porque existe una diferencia entre los resultados de la evaluación propia del programa y aquellas tipo DELF<sup>7</sup>- DALF<sup>8</sup> realizadas por evaluadores externos.

Los resultados fueron presentados en dos paralelos diferentes: cualitativos y cuantitativos. Los resultados cualitativos evidenciaron que el desempeño de los estudiantes varía y es diferente en la evaluación que se hace al interior del programa y la evaluación externa. Se observó además que los estudiantes tienen en general un buen desempeño en las pruebas presentadas para los niveles A1 y A2, pero que existe sin embargo la necesidad de afianzar la comprensión oral y la producción escrita en los demás niveles. Por su parte, los datos cualitativos evidencian las diferentes actividades utilizadas con el objetivo de ayudar a los estudiantes a desarrollar las competencias lingüísticas, entre ellas: Actividades lúdicas y de creatividad, actividades de producción escrita (PE) y de producción oral (PO) así como los diferentes tipos de evaluación empleados en los cursos en donde se desarrolló esta investigación: autoevaluación, coevaluación y la evaluación de la competencia gramatical.

---

<sup>7</sup> Diplôme d'Etudes en Langue Française

<sup>8</sup> Diplôme Approfondi de Langue Française

En un colegio público de Bogotá, Aldana & Calderón (2017) realizaron una investigación titulada “*The Impact of Tests in Students’ Perceptions and Attitudes Towards Their Learning Task*”. Este estudio de caso mixto tuvo como objetivo describir la forma en que el efecto washback influencia las percepciones y aptitudes de los estudiantes de último grado de secundaria. Los participantes fueron 32 estudiantes de la clase de inglés del grado once.

Para determinar el efecto colateral los investigadores realizaron una encuesta durante la primera etapa de la investigación para conocer las percepciones de los estudiantes acerca de su aprendizaje. En una segunda etapa se aplicó otra encuesta para conocer las percepciones de los estudiantes en cuanto a la preparación de las pruebas saber 11.

Así mismos, como segundo instrumento de recolección de datos los investigadores realizaron un diario de campo en donde registraron las informaciones concernientes a la investigación. El tercer elemento de recolección de datos fue la realización por parte de los estudiantes de una autoevaluación, este instrumento fue aplicado en la etapa final de la investigación y después de la presentación por parte de los estudiantes de los simulacros y las actividades propias de preparación.

Los resultados de la primera encuesta evidenciaron que los estudiantes tienen una percepción positiva de la clase de inglés, de la evaluación y de su autonomía de aprendizaje. Se

evidenció además que la evaluación produce en los estudiantes efectos colaterales que están relacionados con el cambio de aptitud y de comportamiento al momento de presentar un examen, ya que suelen dedicar mayor tiempo de preparación, mostrándolos más comprometidos y responsables, lo anterior con el objetivo de obtener buenos resultados. De esta manera se observa que el comportamiento de los estudiantes es diferente en una clase habitual en donde quizás no muestran el mismo interés para desarrollar las actividades.

A nivel internacional se ha estudiado ampliamente el efecto colateral o washback y su influencia en la enseñanza y el aprendizaje a través de la evaluación. Lewis (2006) llevó a cabo un estudio titulado *“L'effet de «washback» des tests de langue : une etude de l'influence du test de français du CXC<sup>9</sup> sur des enseignants dans des ecoles secondaires de Sainte-Lucie”*. Esta investigación se desarrolló en una isla anglófona del caribe llamada Santa Lucia<sup>10</sup>. El objetivo principal de la investigación fue verificar el impacto del test de francés CXC y las posibles influencias en la enseñanza en los dos últimos años de secundaria.

---

<sup>9</sup> En Santa Lucia se le llama CXC a un examen de francés denominado “Caribbean Examinations Council Secondary Education Certificate (CSECE)” el cual es un test que hace parte del programa escolar de los colegios de secundaria.

<sup>10</sup> En francés esta isla es llamada Sainte- Lucie

Para determinar el impacto el investigador analizó las percepciones que tenían los participantes (estudiantes y docentes) acerca del test y la influencia que este podría tener en las prácticas pedagógicas de los docentes, en los contenidos de la clase y en los materiales utilizados. La población estuvo conformada por 10 profesores y 228 estudiantes de 6 colegios diferentes de Santa Lucía.

Al final de la investigación se concluyó que el efecto washback se evidenciaba en los contenidos y los materiales utilizados para la clase y las prácticas pedagógicas. Este efecto fue algunas veces positivo y otras veces negativo. En cuanto al efecto washback positivo se señala la motivación de los docentes para enseñar la mayor cantidad de temas posibles con el objetivo de preparar a sus estudiantes para la presentación del test. Del mismo modo, se evidenció que los materiales complementarios seleccionados para apoyar el desarrollo de las actividades de clases ayudaban a los estudiantes a mejorar su nivel. Entre los efectos negativos se menciona la falta de materiales auténticos en el test, lo que, por consiguiente, significaba también la ausencia de materiales auténticos en la clase, razón por la cual se alejaba a los estudiantes de un contacto más directo con la lengua meta.

Por otro lado, Buyukkeles (2016) es el autor de la investigación *“The washback effect of a high-stakes exit test on students’ motivation in a Turkish pre-university EFL preparatory school”*. Esta investigación se desarrolló en un colegio de secundaria en Turquía. El propósito

principal del estudio fue investigar la influencia de las evaluaciones finales en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes.

En total 1465 estudiantes participaron en esta investigación mixta. Los resultados evidenciaron que el test que debían presentar los estudiantes no tiene un efecto colateral relevante en la motivación intrínseca de los estudiantes ni en su manera de aprender. Sin embargo el estudio sugiere que se debe analizar la evaluación y sus implicaciones pedagógicas.

## **2.2 Marco Teórico**

En esta sección se hará una revisión teórica que permitirá comprender los conceptos fundamentales de este estudio.

### **2.2.1 La evaluación como eje fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje.**

Con el fin de entender el rol de la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje es necesario en primer lugar definir qué significa evaluar. En este sentido, resulta complejo proporcionar una definición completa de lo que podría representar este término. Tal vez la dificultad se origina en la diversidad de los tipos de evaluación existentes y en las necesidades de cada contexto en donde se lleva a cabo. Sin embargo, diferentes autores han tratado de construir sus propios conceptos.

Cerda (2000, p.16) la define como “(..) la acción de juzgar o inferir juicios sobre cierta información recogida directa o indirectamente de la realidad evaluada, atribuir o negar cualidades al objeto evaluado o medir la eficacia de un método o los resultados de una actividad (...)”. Además, coincide con otros autores al afirmar que la evaluación es sistemática y que puede ser un insumo para realizar diagnósticos y contribuir a mejorar el currículo.

El mismo Cerda (2000) también afirma que la evaluación no es un proceso aislado que se lleva a cabo en un momento determinado de la clase y que solo sirve para emitir un juicio de valor, sino que forma parte de un todo, que está estrechamente ligado a los procesos curriculares, a la interacción en el aula, a los objetivos, a la metodología de la clase y a las directrices de la institución. De ahí se podría afirmar lo siguiente:

Se ha creído que por medio de la evaluación se busca valorar el currículo como recurso normativo y formativo fundamental en un proceso concreto de enseñanza y de aprendizaje, y así determinar la conveniencia de conservarlo modificarlo o sustituirlo. (Cerda, 2000, p.47)

Por ende, podemos inferir que la evaluación va mucho más allá de un fundamento epistemológico que trata de definirla, convirtiéndose en una realidad inquietante en el ámbito académico.

Así mismo, Tyler (citado por Pimienta, 2008) afirma que la evaluación es un proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos, lo cual supone un juicio de valor sobre la programación recogida, que se emite al

contrastar esa información con los objetivos. Es así como la evaluación puede aportar insumos importantes para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta debe ser organizada y rigurosa “pero también es necesario que se base en un proceso con igual rigor, tanto de planeación como de ejecución de las sesiones de clases. No podemos evaluar lo que no se ha dado o, mejor aún, no es posible evaluar a los estudiantes las competencias que no contribuimos a desarrollar en ellos” (Pimienta, 2008, p.117). Este aspecto ha sido uno de los grandes retos para los educadores en general ya que el diseño y contenido de una evaluación debe ser válido, fiable y consecuente con lo que se ha realizado en la clase.

### **2.2.2 Los cinco principios de la evaluación.**

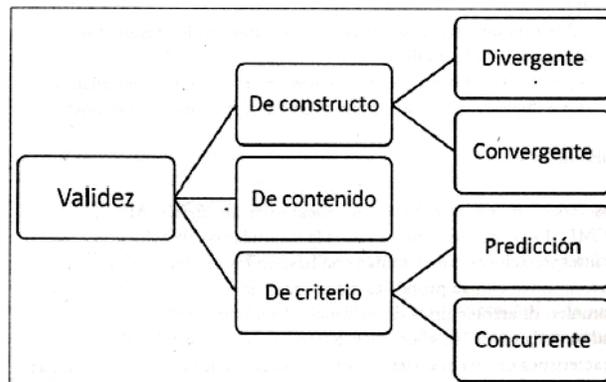
Brown (2004) sostiene que existen cinco principios básicos que se deben tener en cuenta para realizar una evaluación entre ellos: La viabilidad, la confiabilidad, la validez, la autenticidad y el efecto washback. Estos principios son la base para el análisis de la evaluación en los cursos de francés de nivel básico.

Cuando hablamos de *viabilidad de la evaluación* se entiende que es la articulación de la misma con las directrices institucionales y lo establecido en los micro-currículos en los cuales se especifica el tiempo de presentación, la puntuación o el valor asignado a cada ejercicio o actividad, el porcentaje o valor de la evaluación a nivel institucional. Para que una evaluación

sea viable tienen que existir las condiciones necesarias para su realización iniciando por los recursos físicos hasta los criterios para su concepción, aplicación y revisión.

*La confiabilidad* se enmarca básicamente en los resultados. Para saber si una evaluación es confiable esta deberá arrojar los mismos resultados después de haber sido administrada en diferentes audiencias de características similares. También es posible determinar la confiabilidad de una evaluación cuando los resultados son los mismos luego de ser analizada por diferentes evaluadores (Arias, Maturana & Restrepo, 2012).

*La validez* es definida por Messick (Citado por López, 2013) como “el juicio evaluativo que se hace sobre la forma como se usa la evaluación y sobre el tipo de interpretaciones y acciones que se toman con base en los resultados de las evaluaciones” (p.86). El término validez ha sido también ampliamente discutido y presenta diferentes interpretaciones según el proceso con el que sea asociado. López (2013) presenta un esquema que puede resumir el concepto tradicional de validez:



*Figura 2. Concepto tradicional de validez*

Como se puede observar en la gráfica se habla de diferentes tipos de validez en evaluación. En el caso específico de la evaluación del aprendizaje la más citada es la validez del constructo.

*La validez del constructo* tiene que ver con el contenido de la evaluación, es decir tener una evidencia clara de que realmente lo que se está evaluando es lo que se debería evaluar. Esta validez se comprueba con la ayuda de la teoría. Brown (2004) define el constructo “como una teoría, hipótesis o modelo que intenta explicar el fenómeno observado en nuestro universo de percepciones” (p, 25).<sup>11</sup>

*La autenticidad* es un principio fundamental de la evaluación. La evaluación auténtica se diferencia de la evaluación tradicional ya que pone a prueba el conocimiento de los estudiantes teniendo en cuenta su contexto y las diferentes situaciones de la vida real. A la luz de este principio de evaluación los temas a tratar son relevantes y resultan en general interesantes para el estudiante.

*El efecto Washback* es un fenómeno que está presente en todas las evaluaciones. Este puede darse en momentos diferentes de la enseñanza y el aprendizaje siendo este positivo o

---

<sup>11</sup> Brown (2004). “A construct is any theory, hypothesis, or model that attempts to explain observed phenomena in our universe of perceptions”. Traducción de la investigadora.



Este modelo identifica tres palabras fundamentales: Participantes, procesos y productos. El modelo explica de forma clara y sencilla como la evaluación tiene un efecto colateral en la enseñanza y el aprendizaje en primer lugar sobre los participantes, que pueden ser los estudiantes, los padres de familia, los administrativos o los docentes.

En segundo lugar, el modelo menciona los procesos, los cuales refieren los cambios que pueden realizarse a partir de la evaluación y sus resultados. En este sentido el efecto colateral puede observarse en los docentes y los cambios que realicen en su forma de enseñar, en la planificación de actividades para la clase y en la forma de evaluar. En cuanto a los estudiantes el efecto washback puede originar cambios en sus técnicas de estudio, en el tiempo que dedican para preparar una evaluación y en general en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, el modelo habla de los productos, lo cual enmarca básicamente, los resultados que se obtienen después de los procesos nombrados anteriormente, es decir, el nivel de apropiación de los temas, los posibles cambios que se realicen al currículo teniendo en cuenta los resultados de la evaluación y los resultados de las investigaciones que pueden contribuir a mejorar las practicas evaluativas.

### 2.2.3 Los diferentes tipos de evaluación del aprendizaje.

Hablar de evaluación es entender que existen diferentes formas de evaluar. En términos generales y teniendo en cuenta la mayoría de estudios que se han desarrollado para analizar la evaluación y sus implicaciones, se habla de dos tipos de evaluaciones diferentes: Evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje.

Este el caso de Cuq (2003) afirma que “la evaluación del aprendizaje es un proceso que consiste en recopilar información acerca de los aprendizajes, en hacer juicios de la información recolectada y en decidir la continuación de los aprendizajes, teniendo en cuenta la evaluación inicial” (p.90).<sup>13</sup> Así mismo, Bennet (citado por López, 2103), sostiene que “la evaluación del aprendizaje es cualquier Evaluacion cuya prioridad es documentar cuanto han aprendido los estudiantes” (p, 13). De esta manera, se infiere que la evaluación del aprendizaje es aquella que se realiza en un contexto académico con fin de establecer el nivel de conocimiento de los estudiantes, el cumplimiento de los objetivos propuestos para la clase y los estipulados en los micro-currículos. Con frecuencia a este tipo de evaluación se le asigna un valor numérico o calificación y es asociada con la evaluación sumativa.

---

<sup>13</sup> Cuq, J. P. (2003) “L’évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l’intention d’évaluation de départ” Traducción de la investigadora.

Por otra parte, Según López (2013) “la evaluación para el aprendizaje es una parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje ya que es una herramienta esencial para determinar en donde están los estudiantes en su proceso de aprendizaje, en donde deberían estar y que deben hacer para mejorar” (p, 7). Los expertos en el área coinciden en afirmar que todos los procesos evaluativos deben estar encaminados hacia la formación, y que el objetivo principal de evaluar debe ser el de facilitar la apropiación de nuevo conocimiento.

Sin lugar a dudas, la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje son componentes esenciales de la enseñanza y el aprendizaje.

#### **2.2.4 Los diferentes tipos de evaluación según el MCER**

El Marco Común Europeo es el referente a seguir en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. Aunque fue creado para guiar la enseñanza de los idiomas en el sistema educativo europeo, es ahora empleado alrededor del mundo. Este documento producto de un arduo trabajo de investigación realizado por lingüistas expertos, contempla que existen diferentes tipos de evaluación en cuanto a la enseñanza de una lengua extranjera.

En total el MCER presenta 13 tipos de evaluación que sirven como referencia para los diferentes programas de lenguas Extranjeras. Enunciados en la siguiente tabla

1	Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
2	Con referencia a la norma (RN)	Con referencia a un criterio (RC)
3	Maestría RC	<i>Continuum</i> RC
4	Evaluación continua	Evaluación en un momento concreto
5	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
6	Evaluación directa	Evaluación indirecta
7	Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos
8	Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva
9	Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
10	Impresión	Valoración guiada
11	Evaluación global	Evaluación analítica
12	Evaluación en serie	Evaluación por categorías
13	Evaluación realizada por otras personas	Autoevaluación

*Tabla 1. Tipos de evaluación (Consejo de Europa 2001:139)*

En el contexto de esta investigación encontramos que la evaluación en los cursos de nivel básico acoge diferentes tipos de evaluación dependiendo de los objetivos a evaluar. De esta manera nos permitiremos presentar las definiciones de los tipos de evaluación que fueron relevantes en la realización de este estudio.

En primer lugar, hablaremos de la evaluación formativa y sumativa. Siendo estas la más comunes en las diferentes instituciones a nivel nacional e internacional. Lo anterior se debe tal vez a las características y a la esencia misma de estos tipos de evaluación puesto que por un lado “*la evaluación sumativa* es asociada frecuentemente a un control que permite, ante todo verificar

si los conocimientos fueron adquiridos y/o las competencias dominadas”<sup>14</sup> (Megre, B., y Riba, P. 2014). En general la evaluación sumativa se realiza al final de cada periodo pues se considera que a través de este tipo de evaluación se pueden valorar los objetivos propuestos. Además, tiene un amplio valor cuantitativo pues generalmente es la que determina si un estudiante puede ser promovido al siguiente nivel.

Por otro lado “*la evaluación formativa* es definida como una recolección de información al inicio o durante el aprendizaje. Esta toma de notas puede ser formal o informal”<sup>15</sup> (Megre, B., y Riba, P. 2014). Cerda (2000) afirma que “la evaluación formativa surge como una alternativa que no solo centra su acción en el proceso, sino que sobre todo es orientadora, global, pedagógica, y correctiva de este” (p. 29). Con este tipo de evaluación se busca recolectar información que pueda servir para orientar y dar una mejor retroalimentación al estudiante ayudándolo a mejorar sus competencias y habilidades.

Según el MCER (Consejo de Europa, 2001), *la evaluación de los conocimientos* “requiere que el 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

---

<sup>14</sup> Megre, B., y Riba, P. (2014) L'évaluation sommative, quant à elle, est associée le plus souvent au contrôle qui permet, avant tout, de vérifier si des connaissances ont été acquises et/ou des compétences maîtrisées. Traducción de la investigadora.

<sup>15</sup> L'évaluation formative se définit par une prise d'informations au début ou au cours de l'apprentissage. Cette prise d'information peut se faire de façon formelle ou informelle. Traducción de la investigadora.

lingüístico” (p.187). Este tipo de evaluación también es empleada con frecuencia para evaluar el nivel de los estudiantes que aprenden una lengua extranjera. Puede ser realizada de forma oral o escrita siguiendo los criterios propios de cada institución.

Así mismo, El MCER (Consejo de Europa, 2001), afirma que en “*la evaluación de la actuación* es importante que el alumno proporcione una muestra lingüística de forma hablada o escrita por medio de una prueba directa”. Aunque existe mucha similitud entre la evaluación de los conocimientos y la evaluación directa no tienen las mismas características. La evaluación de la actuación está centrada en la expresión lingüística sobre todo en pruebas orales.

Según Cuq (2000), *la evaluación con referencia a un criterio* ” pretende determinar el nivel de desempeño lingüístico alcanzado por un estudiante con respecto a los objetivos de aprendizaje”. Es así como, para diseñar esta evaluación se deben establecer unos puntos en común o criterios que determinen los aspectos a evaluar, la duración, la puntuación, y los demás aspectos que son considerados relevantes para su implementación.

### **Capítulo 3:**

#### **Metodología**

En este capítulo se presentan los métodos de recolección y análisis de datos que se emplearon para llevar a cabo la investigación. Del mismo modo, se describe la población que conforma la muestra.

#### **3.1 Enfoque metodológico**

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de esta investigación es analizar los métodos de evaluación utilizados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del francés en los cursos de nivel básico de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras Inglés-Francés de la Universidad de Pamplona, esta investigación se enmarcará en el enfoque cualitativo definido por Cerda (2000) como un enfoque que:

“se dirige a un grupo de conductas o personas, con el propósito de comprender un ciclo vital de una unidad individualizada, correspondientes a un individuo, un grupo, institución social o comunidad. Además, examina y analiza con mucha profundidad la interacción de los factores que producen cambio crecimiento o desarrollo en los casos seleccionados”. (Cerda, 2000, p. 85)

En tal sentido, se realizó un estudio de caso, por medio del cual se recopiló y analizó información proveniente de una población en particular.

De esta manera, la presente investigación se basó en el diseño metodológico de Estudio de Caso definido por Merriam (1998) como “una descripción holística y el análisis de una instancia particular, fenómeno o unidad social”. En tal sentido, el estudio de caso nos permite analizar y comprender los fenómenos subyacentes a la evaluación y la incidencia en los sujetos que se hallan inmersos en este proceso. Asimismo, la comprensión y análisis de la evaluación nos permite tener un conocimiento objetivo de nuestro problema de investigación.

Por otra parte, este estudio de caso puede contribuir a futuro, a otras investigaciones encaminadas hacia la mediación y participación activa de los investigadores que tengan a la evaluación como centro de interés de investigaciones posteriores.

### **3.2 Método de recolección de datos**

Con el propósito de obtener información para la elaboración objetiva de entrevistas y cuestionarios, se realizaron en total de (4) observaciones no participantes en los cursos de francés de primero y segundo semestre.

La observación no participante es definida por Cerda como “aquella en donde el observador permanece ajeno a la situación que observa. El observador estudia el grupo y permanece separado de él” (1991, p. 240). Este tipo de técnica será uno de los instrumentos que permite analizar la forma como los procesos de evaluación son concebidos y llevados a cabo

dentro de los cursos de nivel básico de francés del programa de Lenguas Extranjeras. Para tal fin, se diseñaron unas rejillas que contribuyen a analizar los aspectos relevantes e inherentes a esta investigación.

Del mismo modo, en una segunda etapa se realizó una entrevista a cada uno de los participantes seleccionados para la muestra. Según Cerda (1991, p. 259) “ se afirma que por medio de las entrevistas se obtiene toda aquella información que no obtenemos por la observación, porque a través de ello podemos penetrar en el mundo interior del ser humano y conocer sus sentimientos, su estado anímico sus ideas, sus creencias y conocimientos”. El propósito general de realizar estas entrevistas fue conocer las percepciones de cada uno de los participantes acerca de los métodos de evaluación utilizados en el programa y determinar los posibles impactos colaterales.

### **3.3 Población**

El Programa de Lenguas extranjeras de la Universidad de Pamplona contaba con 570 estudiantes de pregrado en el segundo semestre de 2016. Los estudiantes estaban distribuidos en los diferentes cursos de la licenciatura que comprenden desde primero hasta el décimo semestre. En el caso específico de esta investigación los estudiantes que hacen parte de la muestra pertenecían a los cursos de primer y segundo semestre de la licenciatura (Francés Elemental 1 y Francés Elementa II) quienes provenían de diferentes regiones del país principalmente de los

Santanderes y los llanos orientales y cuyas edades oscilaban entre 15 y 18 años. Estos grupos de nivel básico conforman una población de 100 estudiantes en total.

Cuatro estudiantes por cada grupo de primero y segundo semestre y tres profesores del área de francés fueron elegidos de forma voluntaria, para un total de 19 participantes. Con el objeto de cumplir con los criterios de confiabilidad y respeto de la identidad, cada uno de los participantes en el proyecto dio su visto bueno para la utilización de sus datos, mediante un formato de consentimiento informado (Apéndice 1). La siguiente tabla refiere los seudónimos de los participantes y sus características.

<b>Seudónimo</b>	<b>Curso</b>	<b>Nivel</b>
<b>Carlos</b>	Francés Elemental I-D	A1
<b>Luis</b>	Francés Elemental I-D	A1
<b>Antonio</b>	Francés Elemental I-D	A1
<b>Jimena</b>	Francés Elemental I-D	A1
<b>Lucia</b>	Francés Elemental I-C	A1
<b>Ernesto</b>	Francés Elemental I-C	A1
<b>Leonardo</b>	Francés Elemental I-C	A1
<b>Paulina</b>	Francés Elemental I-C	A1
<b>Thomas</b>	Francés Elemental II-C	A2
<b>Andrea</b>	Francés Elemental II-C	A2
<b>Fernando</b>	Francés Elemental II-C	A2
<b>Lina</b>	Francés Elemental II-C	A2
<b>Maira</b>	Francés Elemental II-B	A2
<b>Boris</b>	Francés Elemental II-B	A2
<b>Gustavo</b>	Francés Elemental II-B	A2
<b>Sofía</b>	Francés Elemental II-B	A2

**Tabla 2.** Tabla de participantes (Estudiantes)

<b>Seudónimo</b>	<b>Curso</b>	<b>Nivel</b>
<b>Jorge</b>	Francés Elemental I-C	A1
<b>Nancy</b>	Francés Elemental I-D	A1
<b>Leticia</b>	Francés Elemental II-B Francés Elemental II-C	A2

*Tabla 3. Tabla de participantes (Docentes)*

### **3.4 Recolección y tratamiento de la información**

En el desarrollo de esta investigación se aplicaron distintos instrumentos de recolección de datos, tales como la entrevista semi-estructurada (Apéndices 2 y 3) y la observación no participante (Apéndice 4). Estos instrumentos diseñados específicamente para el presente proyecto fueron objeto de validación y pilotaje antes de ser empleados para recolectar los datos (Apéndices 5 y 6). Así mismo, se recolectaron los exámenes parciales de cada uno de los participantes con el objetivo de analizar el diseño de la evaluación.

Los datos obtenidos en esta investigación fueron analizados mediante la práctica denominada análisis del contenido, definida por Bardin (1996) como “un conjunto de técnicas de análisis de comunicación utilizados en los procedimientos sistemáticos y objetivos de la

descripción de contenidos de mensajes.”<sup>16</sup>Esta técnica permite analizar una gran variedad de documentos (entrevistas, textos, videos, audios, entre otros).

Según Bardin (1996) el análisis de contenido es un proceso que se debe realizar en tres pasos cronológicos: el pre-análisis, la explotación de material y el tratamiento de resultados, la inferencia y la interpretación.

En la primera etapa denominada pre-análisis, se realizó una lectura exhaustiva de todos los documentos (transcripciones de las entrevistas, observaciones y evaluaciones) con el fin de seleccionar la información idónea y relevante para los objetivos propios de la investigación. Según Bardin (1997) dicha selección puede implicar reducir el número de participantes de la muestra y el no análisis de algunas entrevistas. De ahí que la selección se debe hacer bajo la más estricta rigurosidad siguiendo unos criterios homogéneos. Para seleccionar los datos que van a ser analizados se tiene en cuenta la pertinencia y homogeneidad de la información. Después de seleccionada la información esta debe ser editada y digitalizada.

---

<sup>16</sup>Bardin, L, (1997). *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France, « Un ensemble de techniques d'analyses des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages ». Traducción de la investigadora.

La segunda etapa que consiste en la explotación del material, la cual puede llegar a ser extensa y molesta. Según Bardin (1997) “consiste esencialmente en operaciones de codificación, recuento o enumeración en función de instrucciones previamente formuladas”<sup>17</sup>. Este procedimiento de análisis y enumeración de posibles hipótesis se puede realizar manualmente o en computador.

Para este estudio se realizó el proceso de codificación con la ayuda del programa de análisis de datos cualitativos MaxQda, que permitió la organización y codificación de los datos de manera más eficaz ya que es una herramienta que puede triangular los datos registrados. Como lo afirma Bardin (1997), la codificación de los datos recolectados fue un proceso extenso debido a la cantidad de documentos a analizar. Es así como, teniendo en cuenta los datos recolectados se fueron creando con la ayuda del software grandes categorías en las que se incluía la información que se relacionaba con cada una de ellas, como se observa en la imagen.

---

<sup>17</sup> Bardin, L, (1997). *L'analyse de contenu*, Paris, *Presses universitaires de France*, « Consiste essentiellement en opérations de codage, décompte ou énumération en fonction des consignes préalablement formulées » Traducción de la investigadora.

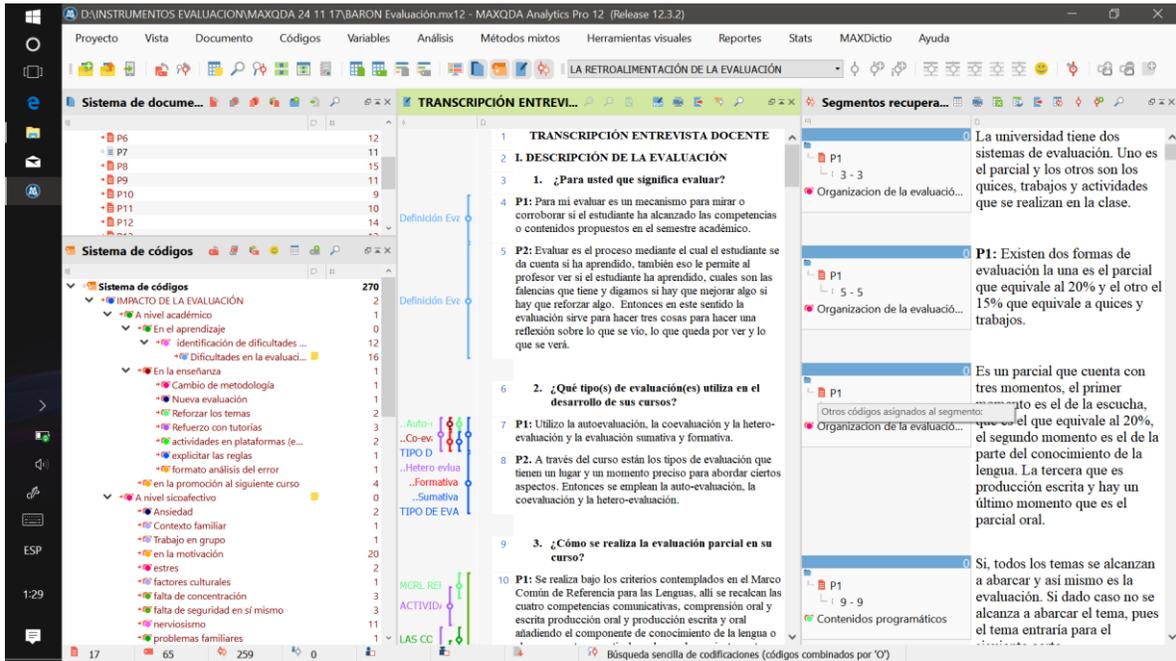


Figura 4. Primera fase de codificación

Para un primer proceso de codificación, se encontraron las siguientes categorías:

Competencias evaluadas, tipos de evaluación realizada, aspectos positivos y negativos de la evaluación e impacto de la misma. Como se puede observar en las gráficas.

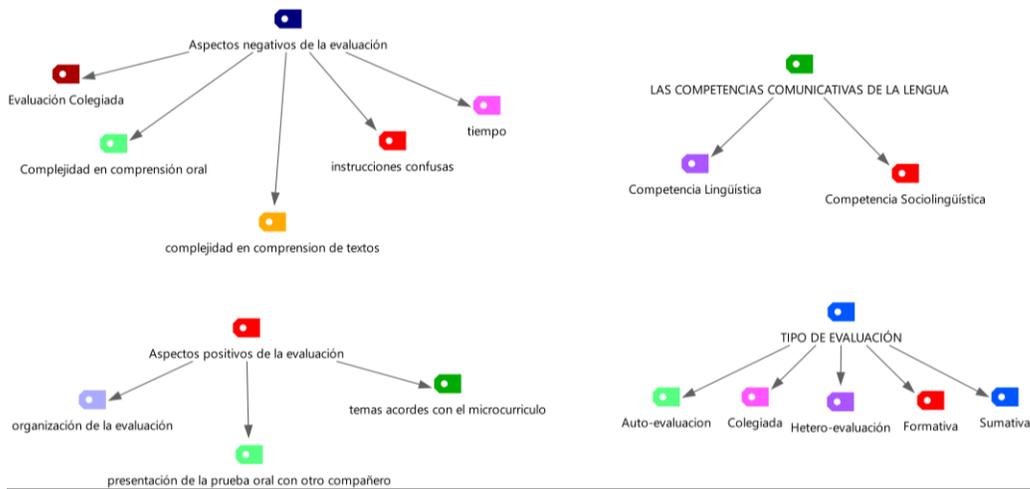
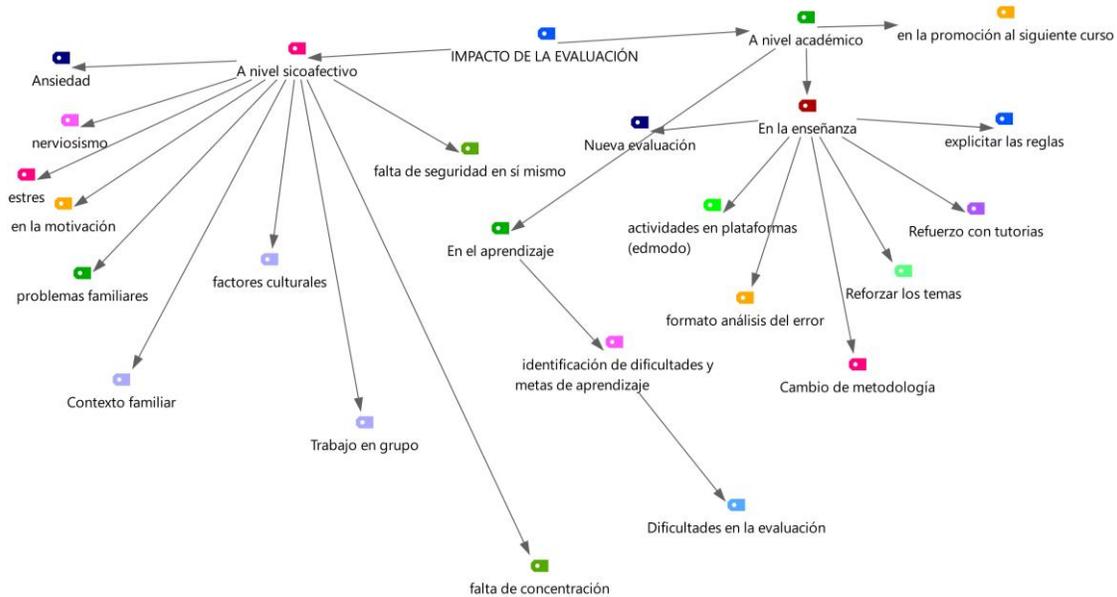


Figura 5. Proceso de codificación



*Figura 6. Proceso de codificación- Impacto de la evaluación*

Para la tercera etapa que corresponde al tratamiento de los resultados, en la técnica de análisis de contenido se proponen dos procedimientos posibles: análisis cuantitativo y análisis cualitativo. En este estudio solo se tuvo en cuenta el análisis cualitativo puesto que este “presenta ciertas características particulares. Es sobre todo recomendado para hacer deducciones específicas con respecto a un acontecimiento, a una variable de inferencia precisa y general” (Bardin, 1999, p.147). A partir de las grandes categorías, se realiza un proceso de inferencia y formulación de hipótesis para finalmente escribir los resultados encontrados.

A partir del análisis de contenido realizado se presentan a continuación los resultados.

## **Capítulo 4**

### **Resultados**

#### **4.1 Descripción de la evaluación.**

Al interior del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés de la Universidad de Pamplona y más específicamente en el área de francés, la evaluación es diseñada según los criterios contemplados en el MCER, el cual está enmarcado en la enseñanza de una lengua extranjera a partir de la adopción de un enfoque accional en el que las tareas ejercen un rol muy importante.

En la evaluación el estudiante debe dar cuenta de los conocimientos adquiridos durante el periodo a nivel de las actividades de la lengua extranjera. Es así como la evaluación está dividida en dos momentos: evaluación escrita y evaluación oral, los cuales se desarrollan en dos periodos de tiempo diferente.

En un primer momento se realiza la evaluación oral, la cual se lleva a cabo en general en una sesión de dos o tres horas, en donde se evalúa a los estudiantes de forma individual o por binomios en tiempos establecidos entre 5 y 7 minutos por estudiante en los cursos de primer semestre y 10 minutos en los cursos de segundo semestre. Esta prueba tiene un valor de 20

puntos. Así mismo, se utilizan rejillas de evaluación las cuales siguen los criterios establecidos para el nivel A1 según el MCER.

Las rejillas de evaluación de primer semestre permiten analizar aspectos como el léxico, en donde se evalúa que el estudiante pueda utilizar un repertorio elemental de expresiones con respecto a situaciones concretas. Así mismo, se tiene en cuenta que el estudiante pueda emplear al momento de hablar estructuras simples, teniendo en cuenta la morfosintaxis y la corrección gramatical. Finalmente se incluye la pronunciación en donde básicamente se evalúa que el aprendiz pueda comunicarse utilizando frases simples (Apéndices 7).

Por otra parte, las rejillas de la producción oral de los cursos de segundo semestre, incluyen dentro de sus criterios la pronunciación, la fluidez, la corrección gramatical, el dominio de estructuras y vocabulario, la coherencia de la producción oral, así como un espacio para que el docente pueda escribir recomendaciones que contribuyan a mejorar la competencia lingüística del estudiante (Apéndice 8).

Habitualmente esta evaluación se realiza en el marco de la Evaluación colegiada que consiste en contar con el apoyo de un segundo examinador, en este caso un docente del área quien también atribuye una calificación, a partir de los criterios de las rejillas de evaluación anteriormente descritas. Es decir que tanto en primer semestre como en segundo semestre habrá dos evaluadores para la producción oral. Este tipo de evaluación tiene aspectos formativos y a su

vez sumativos. Para conocer el total de la calificación obtenida se suman las puntuaciones asignadas por cada docente.

Esta evaluación colegiada permite principalmente la reducción de la subjetividad en la valoración que el examinador hace del desempeño del estudiante. La presencia de un segundo examinador permite minimizar algunos efectos negativos de la evaluación oral como el efecto de contraste producido por la comparación del desempeño del estudiante que pasa antes o después; el efecto halo donde el docente titular pueda tener una impresión previa del estudiante por alguna característica personal como su actitud en clase; o el efecto de la fatiga al evaluar a un grupo numeroso de estudiantes.

En el desarrollo de la evaluación oral de primer semestre los estudiantes deben realizar diferentes actividades como juegos de roles, monólogos, información de sí mismo en torno a sus gustos, preferencias y de su biografía, entre otros. Por su parte en segundo semestre los estudiantes deben poder responder a preguntas de su vida personal, así como improvisar pequeños diálogos en un ejercicio de interacción. Cabe señalar que estas actividades, propuestas en la evaluación, concuerdan con los ejercicios y actividades propuestas en los referenciales del MCER (Consejo de Europa, 2001) para la producción e interacción oral, así como con los objetivos de aprendizaje planteados en los cursos.

La prueba escrita, por su parte, está dividida en cuatro secciones. Cada sección tiene un valor de 20 puntos para un total de ochenta puntos. Durante la primera parte, dedicada a la comprensión oral, los estudiantes deben responder una serie de preguntas a partir de documentos sonoros que pueden ser auténticos o de carácter pedagógico. Así, los ejercicios propuestos en la evaluación alternan diferentes tipos de preguntas y actividades evaluativas. A saber: preguntas de selección múltiple, preguntas abiertas, de completitud, ejercicios lacunarios y verdadero y falso. De igual manera, para el diseño e implementación de esta sección se tienen en cuenta los tipos de ejercicios evaluativos y criterios propuestos para el nivel básico de referencia del MCER (ver anexos 6 y 7). Se puede considerar esta como una evaluación con referencia a un criterio ya que cada estudiante es evaluado en función de su capacidad individual, independientemente del desempeño de sus compañeros.

En efecto, en el nivel básico, los documentos sonoros tienen una duración de 1 a 3 minutos. En la aplicación de la prueba, los estudiantes cuentan con dos o tres escuchas las cuales comprenden un intervalo de 1 minuto entre cada una de ellas para que el estudiante tenga tiempo de comprender, analizar, seleccionar o responder a las preguntas propuestas en esta actividad de recepción y comprensión del oral.

En cuanto a su estructura, el cuestionario de comprensión oral está constituido generalmente de imágenes asociadas a los audios que puedan ayudar a contextualizar al estudiante, así como de palabras familiares, fórmulas básicas de la lengua, cuadros y tablas de

preguntas y respuestas claramente reconocibles y con las que el estudiante se ha familiarizado a lo largo de las semanas que anteceden el examen del periodo.

Por otro lado, la sección de la evaluación dedicada a la comprensión escrita consiste en dos o tres documentos (textos, anuncios publicitarios, cartas postales, mails, entre otros), los cuales deben ser analizados para responder a preguntas de selección múltiple, preguntas abierta o de falso y verdadero. En este nivel los textos presentados son textos cortos que hacen un amplio énfasis en la cultura francesa. Al igual que las otras secciones del examen tiene un valor de 20 puntos (Apéndices 10 y 11).

En la sección de corrección y conocimiento de la lengua, el estudiante es evaluado frente a sus conocimientos en torno a la competencia lingüística a través de la realización de ejercicios gramaticales y lexicales. Las actividades de selección múltiple, de respuesta abierta y de asociación, son los ejercicios más recurrentes en este tipo de evaluación. Cabe señalar que los temas gramaticales y lexicales no son escogidos de manera deliberada. Por el contrario, estos corresponden a los objetivos de enseñanza propuestos en el micro-curriculum y abordados en clase (Apéndices 12 y 13)

Finalmente, en la sección destinada a la producción escrita, el estudiante debe redactar un texto simple de máximo 60 palabras en el nivel A1 y de máximo 80 palabras en el nivel A2. El ejercicio de producción escrita está acompañado con una instrucción la cual refiere el tipo de

texto a redactar, ya sea una ficha de inscripción a un club o asociación, una carta postal en la que describa eventos, sentimientos e impresiones; o bien, un corto mensaje de correo electrónico en el que proponga, rechace o acepte una invitación a un evento social (Apéndices 14 y 15).

Es importante señalar que la instrucción del ejercicio de producción escrita se basa en la puesta en contexto del estudiante, lo cual, le permite adaptar su discurso y los elementos lexicales y verbales disponibles para la realización de su ejercicio. En el nivel básico los estudiantes son evaluados, a través de la escritura, por medio de su capacidad para establecer una comunicación sencilla, clara y coherente, sin que la falta de elementos lingüísticos sea una limitante. No obstante, la rejilla de evaluación de la producción escrita tiene en cuenta criterios basados en el dominio y uso de la gramática, del léxico y de la ortografía. De igual manera, las rúbricas de evaluación utilizadas por los profesores de este nivel tienen en cuenta el respeto y seguimiento de la instrucción, la coherencia y la cohesión textual.

La evaluación de las competencias de producción oral y de producción escrita puede ser considerada como una *evaluación directa de la actuación* donde el estudiante desempeña una tarea específica para un contexto determinado. Esta prueba de actuación oral o escrita, permite igualmente la evaluación de los conocimientos de los estudiantes del sistema de la lengua (Léxico, morfo-sintaxis, ortografía o fonética según sea producción escrita u oral). Esta información se complementa, sin embargo, con la parte específica de corrección de la lengua mediante una evaluación de conocimiento.

La evaluación escrita, dividida en 4 secciones, como se ilustró anteriormente, junto con la evaluación oral, suman un total de 100 puntos. Esta evaluación se lleva a cabo tres veces al semestre, realizándose así, una al final de cada periodo y es valorada en una escala de 0.0 a 5.0. La periodicidad de la evaluación es determinada por la normativa institucional y se realizan durante las semanas 6, 11 y 16 del semestre académico. De igual manera, es necesario señalar que esta evaluación es formativa y sumativa.

Esta evaluación cumple su función formativa para la primera y segunda parte del semestre, ya que la información aquí recolectada permite determinar el alcance del aprendizaje de los estudiantes proporcionando al docente temas de interés para realizar la retroalimentación, o para modificar su planeación para clases posteriores. No obstante, se observa que ésta evaluación es ampliamente de carácter sumativo, ya que, tiene incidencia directa (60% de la nota final) en la promoción del estudiante al siguiente nivel. Esta evaluación, realizada en un momento concreto, permite la asignación de las notas y la toma de decisiones sobre la aprobación o no del curso.

### ***Impacto de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje***

El impacto de la evaluación en el contexto particular de esta investigación se establece en dos grandes categorías: el impacto a nivel académico y el impacto a nivel afectivo.

### ***Impacto de la evaluación a nivel académico***

A nivel académico, la evaluación tiene un impacto significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a la enseñanza, según la información recolectada en las entrevistas se pudo evidenciar que los resultados de la evaluación son un indicador que permite a los docentes establecer el grado de comprensión y de apropiación por parte de los estudiantes de los temas trabajados durante el periodo. Es así cómo uno de los profesores entrevistados afirma: “Justamente el examen es análisis sobre lo que faltó por hacer, lo que se hace y lo que se tiene que hacer. Entonces eso va a tener una incidencia en el proceso de enseñanza” (Jorge, Entrevista a profesores)

De esta forma, toda vez que los resultados de los estudiantes no sean positivos, los docentes diseñan nuevas implementaciones pedagógicas que permitan a los estudiantes alcanzar los objetivos del curso. Como lo afirma una de las docentes del nivel A2:

*“si el resultado no fue para todos positivo, de un 100% el 70% de los estudiantes perdieron el parcial entonces sí hay que volver a retomar ese tema, porque la idea no es dejar pasar al estudiante con vacíos, porque precisamente se encuentran en unos niveles que son muy importantes, que son elementales y que son las bases para su carrera”*  
(Leticia, Entrevista profesores)

Esta implicación por parte del profesorado halla su interés en establecer un acompañamiento académico a los estudiantes que presentan mayores dificultades de aprendizaje o de apropiación de los temas del curso.

A manera de ejemplo, se encuentra que los profesores tienen en cuenta el promedio de las notas obtenidas por los estudiantes en las competencias de recepción (comprensión oral y escrita) o de producción (oral y escrita) y a través de este análisis del promedio del grupo establecen un plan de retroalimentación, acompañamiento y acción frente al afianzamiento de dichas competencias. Una vez identificadas las necesidades de enseñanza, por parte de los profesores, el docente tiende, durante cada corte, a proponer ejercicios de afianzamiento o remediación de los temas o de las competencias que su análisis le reveló. Tal y como lo afirma otro de los docentes entrevistados:

*“Bueno, primero se hace como un autoanálisis de porque tuvieron buenos resultados porque tuvieron malos resultados y a partir de eso se enfoca cada uno de los cortes en reforzar los temas en los que tuvieron más dificultad. También se puede cambiar la metodología dentro de la clase teniendo en cuenta los resultados de la evaluación y las sugerencias de los estudiantes” (Nancy, Entrevista a profesores)*

De esta manera, se evidencia que uno de los efectos colaterales de la evaluación, es la transformación del quehacer pedagógico de los docentes, motivados por la reflexión de sus prácticas pedagógicas, las necesidades de sus estudiantes y los resultados obtenidos por estos en la evaluación.

El efecto colateral de la evaluación es evidenciado en los estudiantes, a través de los resultados cuantitativos de la evaluación. Las audiencias señalan que aquello que los motiva a estudiar y a esforzarse aún más es el resultado de la evaluación. Asimismo, sugieren que una vez

han sido evaluados y conocen los resultados de sus exámenes, centran su atención en la revisión del instrumento evaluativo. Práctica que les parece más significativa para la revisión de los temas tratados durante el periodo académico. En este sentido Luis<sup>18</sup>, uno de los estudiantes entrevistados afirma: “Si pierdo el parcial me desmotivo siempre un poquito porque uno espera una nota buena, pero no es para quedarse uno en la tristeza sino seguir para adelante. Cuando pierdo un parcial lo primero que hago es revisarlo y corregirlo” (Luis, entrevista a estudiantes)

En cuanto al aprendizaje, la evaluación tiene un impacto en las estrategias de aprendizaje, especialmente de tipo meta-cognitivo, pues permite a los estudiantes realizar la autoevaluación de sus competencias para identificar los aspectos específicos a mejorar, establecer prioridades y metas de trabajo y desarrollar estrategias de autonomía. En este caso, la evaluación es además un indicador del progreso para el estudiante, permitiéndole conocer sus debilidades y fortalezas y establecer acciones para mejorar en los aspectos que él mismo ha identificado.

### ***Impacto de la evaluación a nivel afectivo***

A nivel afectivo la evaluación tiene un impacto directo en la motivación del estudiante, ya que la mayoría de los estudiantes manifiestan que su estado de ánimo es ampliamente

---

<sup>18</sup> Seudónimo asignado por la investigadora para proteger el anonimato de los participantes.

influenciado por el resultado de la prueba. En este sentido uno de los estudiantes entrevistados afirma:

*“Una buena nota influye mucho en el estado de ánimo del mes, del día del corte. Yo cuando paso un parcial o tengo una buena nota me pongo muy contento. Cuando la nota no es muy buena, me baja el ánimo, pero si me doy cuenta que debo mejorar, que debo cambiar, mi metodología de estudio como la debo cambiar” (Thomas, entrevista a estudiantes)*

El análisis de las entrevistas también indica que la evaluación produce con frecuencia estrés y nerviosismo en los estudiantes. En general los estudiantes entrevistados coinciden en afirmar que al ser una evaluación con un límite de tiempo determinado (2 horas máximo), les genera tensión pues consideran que el tiempo otorgado no es suficiente. Además, la presión que sienten por obtener una buena nota les genera falta de concentración. Como lo afirma Carlos :  
“La concentración. A veces uno no se concentra en su parcial, sino que empieza digamos a ver el tiempo a ver el reloj. Otro es el estrés y el afán de ganar la evaluación porque uno a veces se concentra más en la nota que en la evaluación ”

Así mismo los datos obtenidos demuestran que existe un efecto washback negativo en la presentación de la evaluación oral por parte de los estudiantes. Se observa que sienten bastante nerviosismo y temor a equivocarse. En general afirman que están muy inseguros en este momento de la evaluación. Se puede inferir que una de las posibles razones de este comportamiento es el poco tiempo de contacto con la lengua extranjera lo que hace que no se

sientan seguros para producir un discurso oral. Del mismo modo, expresan tener más inseguridad cuando en la evaluación hay un segundo examinador.

A pesar de que la evaluación colegiada puede aportar aspectos relevantes que servirán para complementar la retroalimentación, ésta no es aceptada positivamente por algunos de los estudiantes. Es claro, que aumenta en ellos la preocupación en cuanto a la presentación de la evaluación oral.

### ***La retroalimentación***

Según los datos recolectados en las entrevistas y en las observaciones se observa que la retroalimentación en los cursos de nivel básico se lleva a cabo siguiendo diferentes técnicas: 1. Retroalimentación colectiva; 2. Retroalimentación individual y 3. Análisis de corpus de errores.

La primera forma de retroalimentación es la colectiva, en la cual el docente, luego de realizar un análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes presenta al grupo los aspectos positivos y los aspectos a mejorar. En general se realiza de forma colectiva la corrección de la evaluación y se presenta la corrección de los errores comunes en el grupo. De este modo, uno de los docentes entrevistados afirma: *“La segunda parte sería una retroalimentación colectiva y en*

*este sentido se habla del análisis del corpus. Lo que luego se hace es que de forma colectiva el estudiante se ve confrontado a los errores que tuvieron” ” (Jorge, entrevista a docentes)*

La segunda técnica utilizada es la retroalimentación individual de manera oral o escrita. En este sentido los docentes entrevistados afirman: *“se le presenta al estudiante su parcial. En el parcial escrito se subrayan o se hacen visibles los errores que tuvo el estudiante, por ejemplo, la conjugación, el léxico, entonces cada texto va tener una serie de recomendaciones” (Jorge, entrevista a docentes) “También trabajo con cada estudiante para darles algunas especificaciones o recomendaciones” (Leticia, Entrevista a docentes)*

La tercera técnica consiste en elaborar un corpus de error a partir de la evaluación de cada estudiante en el cual se pueda evidenciar de forma específica los aspectos lingüísticos que deben mejorarse. Según los docentes entrevistados este tipo de retroalimentación puede ser más efectiva ya que analiza el caso específico de cada estudiante y le proporciona así una idea más completa de aspectos a mejorar.

## **Capítulo 5**

### **Conclusiones**

Los resultados finales de esta investigación muestran que la evaluación de los aprendizajes que se realiza en los cursos de nivel básico del programa de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Pamplona es válida, viable, confiable y autentica al estar plenamente articulada con el currículo, en concordancia con el nivel de referencia, con lo que se realiza en el aula de clase y las directrices institucionales.

Se observa que la evaluación en este contexto es rigurosa y organizada, diseñada teniendo en cuenta los niveles de referencia del MCER, la cual es percibida por la comunidad estudiantil como una práctica evaluativa positiva en su funcionalidad y concepción. Sin embargo, se evidencia que existen algunos efectos colaterales que emergen de aspectos académicos y afectivos y que tienen una incidencia directa en la motivación del estudiante y el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo.

De este modo, en cuanto al impacto en la enseñanza se evidenció que la evaluación contribuye a la transformación del quehacer pedagógico de los docentes, quienes a través de la reflexión de sus prácticas pedagógicas identifican las necesidades de los estudiantes y los aspectos a ser revisados.

En cuanto al aprendizaje, la evaluación tiene un impacto en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, permitiéndoles autoevaluarse, establecer los aspectos a mejorar y desarrollar estrategias de autonomía que puedan contribuir a mejorar sus competencias.

Para concluir, se observa que uno de los efectos colaterales más visibles, es la influencia que tiene la evaluación en la motivación de los estudiantes siendo los resultados indispensables para autocorregirse y hacer un seguimiento de su propio rendimiento académico.

### Lista de referencias

- Aldana Vega, S., & Calderón Castro, M. (2017). The Impact of Tests in Students' Perceptions and Attitudes Towards Their Learning Task.
- Arias, C., Maturana, L., & Restrepo, M. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. *Lenguaje*, 40(1). Consultado de <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/1703/1618>
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (Vol. 69). Paris: Presses universitaires de France.
- Brown, H. D. (2004). Language assessment. *Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Buyukkeles, G. (2016). The washback effect of a high-stakes exit test on students' motivation in a Turkish pre-university EFL preparatory school (British Council ELT Master's Dissertation Awards: Commendation)
- Cerda, H. (1991). Los elementos de la Investigación. Bogotá: El Buho.
- Cerda, H. (2000). La evaluación como experiencia total logros objetivos procesos competencias y desempeño. Bogotá. Colombia. Editorial Magisterio.
- Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD y Anaya. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Cuq, J. P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. *Paris: CLE international.*

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2005). *Codificación de la División Político-administrativa de Colombia (Divipola)*. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/>

Duran, L. (2017). *L'évaluation en classe de FLE : conception et rôle dans les acquis en productions orale et/ou écrite des apprenants : étude de cas de la Licence en Langues Étrangères : anglais – français de l'Université de Pamplona en Colombie.*

Faustino, C., Kostina, I., & Vergara, O. (2013). Assessment Practices in the English and French Component of a Foreign Languages Teacher Education Program. *Lenguaje, 41(2)*, 353-382.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación.

Jácome, É. P. (2013). La rúbrica y la justicia en la evaluación. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura, 18(3)*.

José Luis Piñuel, R. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Sociolinguistic studies; Estudios de Sociolingüística 3.1 2002.*

Lewis, D. (2006). *L'effet de " washback" des tests de langue: une étude de l'influence du test de français du CXC sur des enseignants dans des écoles secondaires de Sainte-Lucie* (Doctoral dissertation, Université Laval).

- López, A. A. (2014). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje: conceptos, estrategias y recomendaciones*. Magisterio.
- Martínez Carazo, Piedad Cristina; (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, julio, 165-193
- Mègre, B., & Riba, P. (2015). *Collection F HS-Démarche qualité et évaluation en langues*. Hachette Français Langue Étrangère.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Muñoz-Restrepo, Ana (2017). Rethinking the Uses of Assessment in the Second Language Classroom. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 133-150. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.ruas
- Niño Ardila, S. L., & Molano Calderón, P. F. (2013). Configuración de las prácticas evaluativas en los cursos de francés de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Pimienta, J. (2008). Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. *Instituto Superior Pedagógico de La Habana, Cuba Universidad Anáhuac, México. Pearson Educación*.
- Rosas, J y Ferreira, M, (2013). *Description des pratiques évaluatives en production orale en cours de FLE*. Universidad de Pamplona.

Saville, N.(Octubre 2011). Evaluación como herramienta de efecto colateral (washback):¿es esto beneficioso o dañino?. Simposio llevado a cabo en el Foro de evaluación de aprendizajes educación preescolar, básica y media, Bogotá Colombia.

*Sitio oficial de Pamplona en Norte de Santander.*(2016). *Información general*. Recuperado de <http://pamplona-nortedesantander.gov.co/index.shtml#1>

Sitio Oficial Universidad de Pamplona (2016). *Reseña Histórica*. Recuperado de <http://www.unipamplona.edu.co/>

Tejada, H., & Castillo Narváez, N. J. (2011). El Backwash Effect o los “efectos colaterales” del examen ECAES, Prueba de inglés 2009. Un análisis crítico. *Lenguaje*, 38(2).

## Anexos

### Apéndice 1. Consentimiento informado

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente instrumento forma parte de la investigación de maestría realizada en la Universidad de Pamplona por la profesora Diana Carolina Barón Gutiérrez. Esta tesis sobre el análisis de Los Métodos de Evaluación utilizados en el área de francés en contexto universitario se encuentra enmarcada en la Maestría en Comunicación Multilingüe y Gestión de Conocimiento. La investigación concierne solo los métodos de evaluación del área de francés de nivel básico de la licenciatura.

Dado que se trata de una etapa preliminar, su objetivo es conocer su percepción acerca de los métodos de evaluación utilizados en la realización de los exámenes parciales y poder medir el impacto que estos tienen en los procesos de aprendizaje. Su participación es completamente voluntaria y su colaboración es valiosa para la posterior recogida de datos.

Mediante este documento autorizo expresamente a la investigadora Diana Carolina Barón para utilizar los datos que sean recogidos por ella (mis evaluaciones, mis respuestas a cuestionarios y entrevistas) para ser utilizados y analizados para los fines propios de esta investigación. A Su vez, acepto que no tengo derecho a recibir compensación ni reconocimiento alguno de cualquier tipo, en relación con cualquier uso que la investigadora haga de los documentos y la información recolectada.

#### Preguntas

1. Usted es:  estudiante de pregrado  
 (es posible  docente  tutor (a)  asistente  
 varias opciones)  administrativo (a)  egresado (a)  
 padre de familia de un estudiante universitario  
 otra relación con una universidad  
 ¿Cuál? \_\_\_\_\_
2. ¿A qué Universidad pertenece? \_\_\_\_\_
3. ¿Qué semestre está cursando actualmente? \_\_\_\_\_
4. ¿En qué ciudad vive? \_\_\_\_\_

5. ¿Autoriza usted ser contactado posteriormente por la investigadora por correo electrónico?  Sí  No

En caso de respuesta afirmativa, escriba por favor el correo electrónico al que es posible ser contactado:

6. ¿Autoriza usted a la investigadora para utilizar la información que usted proporcionará durante el desarrollo

de esta investigación?  Sí  No

#### Autorización de consentimiento informado:

Acepto  No acepto

\_\_\_\_\_  
 Firma

## Apéndice 2. Entrevista docente

### ENTREVISTA DOCENTE

La presente entrevista forma parte de la investigación de maestría realizada en la Universidad de Pamplona por la profesora Diana Carolina Barón Gutiérrez. Esta tesis titulada: **Análisis de los métodos de evaluación utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje del francés en contexto universitario** se encuentra enmarcada en la Maestría en Comunicación Multilingüe y Gestión de Conocimiento. La investigación concierne solo los métodos de evaluación del área de francés de nivel básico de la licenciatura.

El objetivo de esta investigación es analizar la evaluación del aprendizaje en los cursos de nivel básico de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras y poder medir el efecto colateral (washback) que esta tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los datos aquí recolectados serán analizados bajo la más estricta confidencialidad y anonimato.

¿Autoriza usted a la investigadora a utilizar la información que usted proporciona en este documento? Sí\_\_\_ No \_\_\_

#### I. Descripción de la evaluación.

1. ¿Para usted que significa evaluar?

---



---

2. ¿Qué tipo(s) de evaluación(es) utiliza en el desarrollo de sus cursos?

---

3. ¿Cómo se realiza la evaluación parcial en su curso?

---



---

4. ¿Qué criterios tiene en cuenta para diseñar y elaborar la evaluación parcial?

---



---



---

5. ¿Presenta usted los parámetros de la evaluación parcial antes de evaluar a sus estudiantes?

---



---

6. ¿Utiliza usted rejillas de evaluación para corregir la evaluación parcial?

---

---

---

7. ¿Si utiliza rejillas de evaluación, qué criterios tiene en cuenta para el diseño de las mismas?

---

---

---

8. ¿Cómo se lleva a cabo la retroalimentación luego de haber aplicado, evaluado y corregido la evaluación parcial?

---

**II. Impacto de la evaluación a nivel académico**

9. ¿Qué repercusiones puede tener la evaluación que usted realiza en los procesos de enseñanza?

---

---

10. ¿Qué repercusiones puede tener la evaluación que usted realiza en los procesos de aprendizaje?

---

---

---

11. ¿La evaluación parcial que usted realiza le permite recolectar información que puede servir para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula?

---

---

12. ¿Considera que los resultados de la evaluación parcial son decisivos en la promoción del estudiante al siguiente curso? Justifique su respuesta.

---

---

**III. Impacto de la evaluación a nivel socio-afectivo.**

13. ¿Considera que la evaluación parcial que realiza puede motivar o desmotivar a los estudiantes a aprender?

---

### Apéndice 3. Entrevista Estudiantes

#### ENTREVISTA ESTUDIANTES

La presente entrevista forma parte de la investigación de maestría realizada en la Universidad de Pamplona por la profesora Diana Carolina Barón Gutiérrez. Esta tesis titulada: **Análisis de los métodos de evaluación utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje del francés en contexto universitario** se encuentra enmarcada en la Maestría en Comunicación Multilingüe y Gestión de Conocimiento. La investigación concierne solo los métodos de evaluación del área de francés de nivel básico de la licenciatura.

El objetivo de esta investigación es analizar la evaluación del aprendizaje en los cursos de nivel básico de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras y poder medir el efecto colateral (washback) que esta tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los datos aquí recolectados serán analizados bajo la más estricta confidencialidad y anonimato.

¿Autoriza usted a la investigadora a utilizar la información que usted proporciona en este documento? Sí\_\_\_ No\_\_

#### IV. Descripción de la evaluación.

1. ¿Cuál es el sistema de evaluación de la universidad?

---

2. ¿Cuáles son las diferentes formas de evaluación y porcentajes?

---

3. ¿Cómo se realiza la evaluación parcial en el curso?

---



---



---

4. ¿Considera que la evaluación parcial es consecuente con lo estipulado en los microcurrículos (contenidos programáticos)?

**Si \_\_\_ No \_\_\_ Justifique:**

---

5. ¿Considera que la evaluación parcial es consecuente con lo desarrollado en las clases?

**Si \_\_\_ No \_\_\_ Justifique:**

---



---

- 6. ¿Conoce usted los criterios que serán evaluados antes de presentar una evaluación parcial?

---

---

**V. Impacto de la evaluación a nivel social.**

- 7. ¿Considera usted que el contexto social (creencias, valores, amigos, hábitos, pautas de conductas e ideas), influyen o determinan el proceso evaluativo que se lleva a cabo dentro del aula?

---

---

---

- 8. ¿En su opinión cual es el impacto de la evaluación a nivel de sus expectativas familiares y profesionales?

---

---

---

**VI. Impacto de la evaluación a nivel académico**

- 9. ¿Cuál considera usted que es su mayor dificultad en el momento de presentar una evaluación parcial?

---

---

---

- 10. ¿Considera que la evaluación que se realiza mide su nivel de aprendizaje?

**Si:** \_\_\_ **No:** \_\_\_\_\_ **Justifique:**

---

---

- 11. ¿Qué aspectos considera positivos de la forma en que se realiza la evaluación Parcial?

---

---

- 12. ¿Qué aspectos considera negativos de la forma en que se realiza la evaluación Parcial?

---

---

13. ¿Considera que los resultados de la evaluación parcial son decisivos en la promoción al siguiente curso? Justifique su respuesta.

---

---

---

**VII. Impacto de la evaluación a nivel socio- afectivo.**

14. ¿Qué factores (tiempo, estado de ánimo, nerviosismo, etc) considera usted que influyen en la realización de una evaluación parcial?

---

---

15. ¿Qué repercusiones anímicas tiene la evaluación parcial en su proceso de aprendizaje?

---

---

---

#### Apéndice 4. Formato de observación

### OBSERVACIÓN

**Fecha:** 12 de octubre de 2016

**Hora:** 4 :00 pm

**Curso:** Francés Elemental II

**Profesor:** Leticia

**Observación N°:** 1

**Número de estudiantes:** 16

**Investigadora:** Diana Carolina Barón Gutiérrez

**Objetivo de la observación:**

Observar las prácticas de aula

**Objetivo del curso (comunicativo, lingüístico, cultural)**

Reconocer las estructuras del futuro simple en francés

**Organización del aula:**

La observación se llevó a cabo en el aula SVR 214 ubicada en una de la sede Nuestra Señora del Rosario de la Universidad de Pamplona. Esta sala cuenta con 35 pupitres organizados en forma circular, un video beam y un tablero.

<b>Hora/ Etapas del curso</b>	<b>Descripción</b>	<b>Comentarios</b>
<b>4 :00 pm</b>	<p>La profesora inicia la clase preguntando si conocen cómo el futuro simple en francés. Les pregunta la diferencia entre el futuro próximo y el futuro simple, luego hace un paralelo de los dos tiempos en el tablero.</p> <p>La profesora explica cómo se forma el futuro a partir de los verbos de primero, segundo y tercer grupo. Los estudiantes hacen preguntas acerca de la utilización del futuro simple y como diferenciar su uso con respecto al futuro próximo.</p> <p>La profesora escribe en el tablero algunos verbos irregulares: aller, être, avoir, savoir, devoir, pouvoir, vouloir, voir. También se menciona la conjugación del verbo impersonal “falloir”. Luego de la revisión de verbos irregulares, los estudiantes desarrollan los ejercicios del libro “Écho”. Esta actividad toma alrededor de 15 minutos.</p>	<p>Se observa una buena participación e interés en el tema por parte de los estudiantes.</p>

	<p>La profesora escribe en el tablero la instrucción de un juego de roles. Esta actividad es asignada para realizarla en casa: “Vous venez de gagner le loto, vous partagez le prix avec votre meilleur ami. Imaginez tout ce que vous ferez les lieux que vous visiterez, les expériences que vous avez ».</p> <p>Luego, se empieza una revisión oral de los ejercicios del libro. Cada estudiante debe decir la conjugación de los verbos y leer la frase completa. Después de revisar los ejercicios la profesora explica en el tablero las expresiones temporales expresadas en el futuro: après-demain, dans 5 jours, dans une semaine, dans 15 jours entre otras. Con esta explicación se da por terminada la revisión del futuro simple.</p> <p>A continuación, se inicia una revisión del libro de lectura asignado para el semestre. Los estudiantes debían preparar con anterioridad algunas preguntas acerca de la historia del libro. La actividad consiste en que cada estudiante va a hacer una pregunta y debe elegir la persona que responderá a la pregunta. En esta forma de evaluar la profesora otorga un punto positivo para el estudiante que responda bien la pregunta. Esta actividad se realiza por alrededor de 15 minutos.</p> <p>Para finalizar la clase la profesora le recuerda a los estudiantes las actividades a realizar en la casa (preparar el juego de roles y elaborar los ejercicios del libro de ejercicios).</p>	
--	---	--





7.¿Cuál considera usted que es su mayor dificultad en el momento de presentar una evaluación parcial?	Impacto de la evaluación a nivel académico	A													
8. ¿Considera que la evaluación que se realiza mide su nivel de aprendizaje? Si:____ No:____ Justifique	Impacto de la evaluación a nivel académico	A													
9. ¿Qué aspectos considera positivos de la forma en que se realiza la evaluación Parcial?	Impacto de la evaluación a nivel académico	A													
10. ¿Qué aspectos considera negativos de la forma en que se realiza la evaluación Parcial?	Impacto de la evaluación a nivel académico	A													
11. ¿Considera que los resultados de la evaluación parcial son decisivos en la promoción al siguiente curso? Justifique su respuesta.	Impacto de la evaluación a nivel académico	A													

12. ¿Qué factores (tiempo, estado de ánimo, nerviosismo, etc) considera usted que influyen en la realización de una evaluación parcial?	Impacto de la evaluación a psicológico	A												
13.¿Qué repercusiones anímicas tiene la evaluación parcial en su proceso de aprendizaje?	Impacto de la evaluación a psicológico	A												

**Observaciones y sugerencias:**


---



---



---



---



---



---



---



---

<b>Evaluadores disciplinar:</b>	<b>Metodológico:</b>
Nombres y apellidos	Nombres y apellidos:
Formación académica:	Formación académica
Cargo:	Cargo:
Fecha y Hora:	Fecha y Hora:



4. ¿Utiliza usted rejillas de evaluación para corregir la evaluación parcial? a. Siempre b. algunas veces c. nunca d. rara vez	Descripción de la evaluación	A												
5. ¿Si utiliza rejillas de evaluación, qué criterios tiene en cuenta para el diseño de las mismas?	Descripción de la evaluación	A												
6. ¿Qué criterios tiene en cuenta para diseñar y elaborar la evaluación parcial?	Descripción de la evaluación	A												
7. ¿Presenta usted los parámetros de la evaluación parcial antes de evaluar a sus estudiantes? a. Siempre b. algunas veces c. nunca d. rara vez	Descripción de la evaluación	A												
8. ¿Cómo se lleva a cabo la retroalimentación?	Descripción de la evaluación	A												

<p>9. ¿Considera usted que el contexto social (creencias, valores, amigos, hábitos, pautas de conductas e ideas), afectan, influyen o determinan el proceso evaluativo que se lleva a cabo dentro del aula?  Si: _____ no: _____  Justifique: __</p>	<p>Impacto de la evaluación a nivel social</p>	<p>A</p>												
<p>10. ¿En su opinión cuál podría ser el impacto de la evaluación a nivel social (expectativas familiares, demandas profesionales, necesidades individuales de los alumnos)?</p>	<p>Impacto de la evaluación a nivel social</p>	<p>A</p>												
<p>11. ¿Qué elementos sociales considera usted que influyen en los resultados positivos o negativos obtenidos en la evaluación?</p>	<p>Impacto de la evaluación a nivel social</p>	<p>A</p>												
<p>12. ¿De qué manera participan sus estudiantes en el proceso de evaluación? ¿Cuál es su rol en el proceso de evaluación?</p>	<p>Impacto de la evaluación a nivel académico</p>	<p>A</p>												

13. ¿Qué repercusiones puede tener la evaluación que usted realiza en los procesos de enseñanza y aprendizaje?	Impacto de la evaluación a nivel académico	A												
14. ¿La evaluación parcial que usted realiza le permite recolectar información que puede servir para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula?	Impacto de la evaluación a nivel académico	A												
15. ¿Pueden los resultados de la evaluación tener alguna incidencia en los índices de deserción de los cursos de nivel básico de la licenciatura?	Impacto de la evaluación a nivel académico	A												
16. ¿Considera que los resultados de la evaluación parcial son decisivos en la promoción del estudiante al siguiente curso? Justifique su respuesta.	Impacto de la evaluación a nivel académico	A												
17. ¿Qué impacto cree que tiene la evaluación en el aprendizaje de sus estudiantes?	Impacto de la evaluación a psicológico	A												

18. ¿La evaluación que realiza permite a sus estudiantes autocorregirse con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje?	Impacto de la evaluación a psicológico	A												
19. ¿Considera que la evaluación parcial que realiza puede motivar o desmotivar a los estudiantes a aprender?	Impacto de la evaluación a psicológico	A												

**Observaciones y sugerencias:**

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

<b>Evaluadores disciplinar:</b>	<b>Metodológico:</b>
Nombres y apellidos	Nombres y apellidos:
Formación académica:	Formación académica
Cargo:	Cargo:
Fecha y Hora:	Fecha y Hora:

### **Currículum vitae**

Diana Carolina Barón Gutiérrez es licenciada en lenguas extranjeras inglés -francés de la Universidad de Pamplona. Actualmente se desempeña como docente de francés en el programa de lenguas extranjeras y además forma parte del grupo de investigación GRILEX adscrito a la facultad de educación de esta casa de estudios.

Correo electrónico: [c123diana@hotmail.com](mailto:c123diana@hotmail.com)