

# Las prácticas evaluativas y la concepción de la evaluación del profesorado de francés como lengua extranjera

KUOK-WA CHAO\*

Esta investigación de tipo cuantitativa realizada con 84 docentes de francés en educación primaria y secundaria de Costa Rica tiene como objetivo describir sus prácticas evaluativas usadas en las clases de francés como lengua extranjera. Se propone específicamente identificar las concepciones de la evaluación del personal docente de francés y documentar los métodos y los instrumentos de evaluación empleados por este grupo de docentes. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario aplicado en línea. Como resultados principales, el personal docente tiene una concepción tradicional de la evaluación; la instrumentación utilizada para evaluar a sus estudiantes es el examen, el trabajo cotidiano o las tareas. El cuerpo docente se basa en los objetivos y en los contenidos de los cursos para realizar las evaluaciones y utiliza sobre todo una retroalimentación oral colectiva. Para este grupo de docentes la evaluación es una práctica que se realiza individualmente.

*This quantitative research was carried out with 84 French teachers of elementary and secondary grades in Costa Rica. Its objective is to describe the evaluative practices used when teaching French as a foreign language. We specifically proposed to identify the designs of French teaching staff evaluations as well as documenting the methods and tools of assessment employed by this group of teachers. The tool for gathering this data was an online questionnaire. The main results indicate that the teaching staff have a traditional conception of assessment: tools used to evaluate students are exams, daily classwork and homework. Teaching staff base their evaluations on the objectives and content of their courses. They mostly employ collective oral feedback. For this group of teachers assessment is a practice performed individually.*

## Palabras clave

Prácticas evaluativas  
Docentes  
Enseñanza de francés  
Investigación cuantitativa  
Enseñanza de segunda lengua

## Keywords

Evaluative practices  
Teachers  
French teaching  
Quantitative research  
Second language teaching

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60334>

Recepción: 15 de marzo de 2021 Aceptación: 1 de julio de 2022

- \* Profesor catedrático de la Universidad de Costa Rica (Costa Rica). Doctorado en medición y evaluación en educación. Líneas de investigación: lenguas extranjeras; adquisición de segunda lengua; retroalimentación correctiva; evaluación en lenguas. Publicaciones recientes: (2022), "La adaptación de la difusión lingüística y cultural china: pandemia COVID-19", *Revista Internacional de Estudios Asiáticos*, vol. 1, núm. 2, pp. 1-28. DOI: <https://doi.org/10.15517/riea.v1i2>; (2022, en coautoría con I. Arias C., I. Díaz F. y A. Campos V.), "La adaptación metodológica del profesorado de chino durante la pandemia de la COVID-19", *Enunciación*, vol. 27, núm. 2, pp. 200-217. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.18990>. CE: [kuok.chao@ucr.ac.cr](mailto:kuok.chao@ucr.ac.cr)

## INTRODUCCIÓN

La evaluación juega un papel primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que ayuda a realizar un seguimiento de los aprendizajes adquiridos (Gómez Vahos *et al.*, 2019); mejora el proceso formativo del estudiantado, al ofrecer, tanto a los estudiantes como a los profesores, información pertinente acerca del aprendizaje (Beltrán, 2021; Blanco y González López, 2010); determina la eficacia de los sistemas educativos y su calidad (Turpo Gebero, 2011); y motiva al estudiantado a aprender (Suah y Ong, 2012), entre otros. Las investigaciones muestran también que el docente dedica entre 10 y 50 por ciento de su trabajo a la evaluación (Genelot, 2019; Suah y Ong, 2012).

En la actualidad, la temática de las prácticas evaluativas es ampliamente investigada en el nivel universitario (Afanassieva, 2015; Arias y Maturana, 2005; Arias *et al.*, 2012; Blais y Laurier, 1997); en la educación primaria y secundaria se percibe como la verificación de conocimientos adquiridos y la medición de los aprendizajes (Blanco y González López, 2010; Gómez Vahos *et al.*, 2019) y orienta la toma de decisiones (Blanco y González López, 2010). Generalmente el docente es el principal responsable de todo el proceso evaluativo (Beltrán, 2021), el cual está influenciado por las disposiciones legales expresadas en los lineamientos curriculares exigidos por la institución educativa y por el Ministerio de Educación (Navarro y Gómez, 2019).

En los contextos escolares el profesorado emplea diversos métodos para evaluar el aprendizaje. Por un lado, identificamos prácticas ligadas a las nuevas tendencias en evaluación, como el empleo de proyectos, diarios, registros anecdóticos, portafolios, mapas conceptuales, demostraciones y exhibiciones, así como la evaluación por pares y la autoevaluación (Acar-Erdol y Yildizh, 2018; Gil Rojas, 2018; Nin y Acosta, 2020; Turpo, 2016). Por otro lado, existen otras más ligadas a las prácticas tradicionales, como las pruebas objetivas o los

exámenes, que requieren de una planificación previa del docente (Gil Rojas, 2018; Nin y Acosta, 2020; Turpo, 2016; Zambrano Díaz, 2014). Estas pruebas miden, sobre todo, los niveles bajos de la taxonomía de Bloom, como la comprensión o el conocimiento (Suah y Ong, 2012).

En cuanto al campo de las lenguas extranjeras en primaria, las prácticas evaluativas no distan mucho de lo que ya se ha encontrado en otras materias. Por ejemplo, Bazo y Peñate (2007) y Kirkgoz *et al.* (2017) mencionan que la evaluación está integrada a la malla curricular y que el profesorado emplea diversos métodos para evaluar los aprendizajes, como el diario, que consiste en una reflexión cotidiana por parte del estudiantado sobre sus aprendizajes; así como los ejercicios de producción oral a partir de un texto, los ejercicios de comprensión escrita con preguntas, el examen escrito u oral, los *quizzes*, el portafolio, las presentaciones orales y los proyectos. Kirkgoz *et al.* (2017) explican también que los exámenes escritos suelen contener ítems de completar, elección múltiple, relacionar por pares, falso o verdadero y de respuestas cortas, entre otros. Jones (2005) agrega que también se emplean tareas y trabajos en grupo para que el alumado pueda demostrar sus aprendizajes.

Para la educación secundaria, las prácticas evaluativas no se diferencian mucho de las de primaria, ya que lo tradicional coexiste con las nuevas alternativas en evaluación (Vlanti, 2012). Inbar-Lourie y Donitsa-Schmidt (2009) sostienen que la evaluación alternativa promueve el aprendizaje, pero tiene menos fiabilidad y validez que la evaluación tradicional. Burner (2015) agrega que la retroalimentación juega un papel importante en el aprendizaje del estudiantado. Ambomo (2019), Diop (2016), Kellermeier (2010), Öz (2014) y Vlanti (2012) plantean que las diferentes competencias lingüísticas son evaluadas de diversas maneras, por ejemplo: en la comprensión escrita se emplean generalmente textos en los cuales el estudiantado responde a preguntas relacionadas con la lectura realizada; en la

comprensión oral se usan documentos sonoros que responden a diversos ítems; la producción escrita es evaluada a través de la escritura de textos según el nivel del estudiantado; y la producción oral se evalúa a través de conversaciones, entrevistas, discusiones y presentaciones en las cuales se toman en cuenta criterios lingüísticos como gramática, vocabulario, sintaxis, fluidez y pronunciación; y criterios pragmáticos, como la claridad de la comunicación. Öz (2014) señala, además, que lo menos empleado es la rúbrica, la autoevaluación, la evaluación por pares, la observación y la dramatización.

En el caso del idioma francés, Dieudonné Kabore (2021) explica que hay prácticas evaluativas que a menudo se emplean en primaria, como la evaluación del trabajo cotidiano en clase, que no son comunes en secundaria, aunque cabe notar que las prácticas evaluativas utilizadas en inglés o español como lengua extranjera son similares para el caso del francés (Fernández Fraile, 1993; Kalapata Kwibe, 2014). Además, Noiroux (2016) señala que aparte de las cuatro macrocompetencias lingüísticas, también se evalúan los componentes de la lengua, como la gramática y el vocabulario.

Como síntesis, podemos decir que las prácticas evaluativas en una lengua extranjera son muy diversas, puesto que la evaluación tradicional, como puede ser la aplicación de un examen estandarizado con ítems que buscan medir solamente los conocimientos lingüísticos del estudiantado, coexiste con las nuevas alternativas de evaluación, como el portafolio, el proyecto y los mapas conceptuales, entre otros. La mayoría de las investigaciones encontradas trata sobre todo el caso del inglés; en el caso del francés no hay muchos estudios sobre esta temática en primaria y secundaria, y no existe algún tipo de investigación al respecto en el contexto costarricense.

Sabemos, además, que las prácticas evaluativas tienen un papel esencial en el proceso de aprendizaje. Conocer más acerca de esta temática en el contexto costarricense puede

aportar información pertinente para la toma de decisiones, para proponer capacitaciones al personal docente y, en general, para la mejora continua del sistema educativo. En síntesis, investigar sobre las prácticas evaluativas del profesorado de francés en primaria y secundaria puede contribuir a enriquecer y a ampliar los conocimientos sobre esta temática.

Nuestra investigación se propone como objetivo principal describir las prácticas evaluativas del personal docente de francés como lengua extranjera en la educación primaria y secundaria en Costa Rica. Como objetivos específicos proponemos: identificar las concepciones de la evaluación del personal docente de francés como lengua extranjera en la educación primaria y secundaria y documentar los métodos y los instrumentos de evaluación empleados por ellos.

## CONCEPTO DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS

El concepto de prácticas evaluativas ha sido explicado por diversos investigadores. Para esta investigación, las consideramos como actividades influenciadas por un enfoque concreto de la evaluación de los aprendizajes que son desarrolladas por el docente en clase (Isabel, 2000; Rust, 2002) a través de técnicas aprendidas formal o informalmente que son transmitidas de generación en generación (Dieudonné Kabore, 2021; Howe y Ménard, 1993; Ruiz-Primo y Furtak, 2007). Estas prácticas permiten recoger informaciones sobre el aprendizaje del estudiantado (Scallon, 2004); ofrecen información pertinente de estudiantes y docentes, administradores y dirigentes de los establecimientos (De Ketele, 1986; Genelot, 2019) y responden a las necesidades institucionales (Dieudonné Kabore, 2021).

## PERSPECTIVAS DE EVALUACIÓN SEGÚN SCALLON (2004)

Según este autor, en la perspectiva tradicional de la evaluación el individuo responde a

preguntas breves o de elección múltiple y el instrumento privilegiado para evaluar los aprendizajes es el examen, cuyos ítems tienen un carácter artificial, abstracto o escolar. La evaluación y el aprendizaje tienen lugar en momentos distintos, de allí el interés por el resultado o el producto. Scallon (2004) indica que en este proceso se privilegia la observación factual y la objetividad; las condiciones de observación son absolutamente idénticas y uniformes para todos los individuos y existe poca comunicación entre el evaluador y el individuo evaluado. El estudiantado no evalúa sus trabajos, ya que son los docentes los principales responsables de hacerlo. Por último, con respecto al rendimiento, se considera solamente la dimensión cognitiva y la interpretación se fundamenta generalmente en la comparación entre individuos.

Scallon (2004) indica que en la nueva perspectiva de la evaluación el individuo resuelve problemas o tareas realistas, significativas e inspiradas en la vida cotidiana, lo que le exige construir una respuesta elaborada, como el caso de una producción o proponer una solución a un problema; de allí la existencia de una variedad de instrumentos para evaluar los aprendizajes, como el portafolio, la observación y los mapas conceptuales, entre otros, así como la existencia de criterios claros. El individuo evaluado puede formular comentarios y participar en su propia evaluación o en la de sus pares y el evaluador puede hacer preguntas para obtener la información necesaria (Scallon, 2004). La observación es contextualizada, lo cual permite observar al individuo en diferentes aspectos; por eso la evaluación está integrada al aprendizaje. Existe interés por aquello que el individuo sabe hacer, pero también sobre la manera en la cual lo hace, así como respecto del proceso utilizado y el progreso que ha hecho (Scallon, 2004). Por último, según este mismo autor, el juicio de valor explícito y documentado se considera como algo valioso.

## METODOLOGÍA

Esta investigación es cuantitativa y descriptiva; su objetivo es examinar los datos de manera numérica (Ortiz Arellano, 2013) y describir los datos obtenidos (Argibay, 2009).

### *Contexto y participantes*

El estudio se realizó en Costa Rica con docentes de francés de educación primaria y secundaria pública, privada y subvencionada. No se seleccionó a un centro educativo en particular, sino que se envió la invitación para participar en la investigación a todo el personal docente de francés como lengua extranjera en el país. Para realizar el reclutamiento de los participantes se contó con el apoyo de la asesoría nacional de primaria y de secundaria de francés del Ministerio de Educación en Costa Rica. En este país, el francés se imparte de manera opcional en primaria a partir de primero hasta sexto grado. Existen actualmente alrededor de 65 escuelas primarias en las cuales se ofrecen cinco lecciones de francés a la semana para población infantil de 7 a 12 años (Programa Estado de la Nación, 2017). En secundaria, el francés es una materia obligatoria en los colegios académicos; se imparten tres lecciones semanales de 40 minutos para séptimo, octavo y noveno año y en algunos centros se imparten también en décimo y décimo primer año.

En la investigación participaron 26 docentes de primaria y 58 de secundaria: 84 en total. Usamos un muestreo probabilístico aleatorio simple. En Costa Rica existen 750 docentes de francés en secundaria y 65 docentes en primaria. Los participantes de secundaria representan 7.73 por ciento del total del profesorado de francés en el país, y para el caso de primaria, la participación representa 40 por ciento del total.

En este artículo, cada respuesta se representará como P y un número, por ejemplo, el participante 1 se representará como P1 y así sucesivamente hasta llegar a P84.

**Tabla 1. Información sociodemográfica de la población participante**

Información sociodemográfica	%	N
<b>1. Sexo</b>		
Femenino	71.4	60
Masculino	28.6	24
<b>2. Rango de edad</b>		
20 a 30 años	26.2	22
31 a 40 años	45.2	38
41 a 50 años	21.4	18
51 o más	7.2	6
<b>3. Área de trabajo</b>		
Gran área metropolitana	82.1	69
Fuera del área metropolitana	17.9	15
<b>4. Experiencia laboral</b>		
1 a 10 años	45.2	38
11 a 20 años	41.7	35
21 a 30 años	13.1	11
<b>5. Formación académica</b>		
No posee diploma universitario	4.7	4
Bachillerato universitario	34.5	29
Licenciatura	54.8	46
Maestría	6	5
<b>6. Tipo de institución de trabajo</b>		
Centro público	83.3	70
Centro privado	10.7	9
Centro subvencionado	6	5

Fuente: elaboración propia.

### *Proceso e instrumento de recolección de datos*

La recolección de los datos se realizó en varias etapas. En el segundo semestre del 2019 adaptamos el instrumento de la investigación de Blais y Laurier (1997) para la evaluación de una lengua extranjera. El instrumento es un cuestionario de 100 preguntas abiertas sobre la concepción de la evaluación, y cerradas sobre la instrumentación y los métodos usados por el docente en sus prácticas evaluativas, además de incluir preguntas sobre la percepción y las creencias que tiene el docente sobre

la evaluación. Una parte de las preguntas cerradas requerían la elección de una opción a partir de una lista y el resto se formularon con una escala de Likert.

El cuestionario está dividido en cuatro secciones: información sociodemográfica de los participantes; instrumentación, tipología de ítems y métodos de evaluación; prácticas evaluativas, percepciones y creencias sobre la evaluación; y manera de ofrecer la retroalimentación al estudiantado. En esta investigación no presentamos los resultados acerca de las creencias del profesorado, misma que será objeto de otro artículo.

El mes de agosto del 2019 se llevó a cabo una primera validación del instrumento por tres personas expertas en evaluación para garantizar la claridad de las preguntas y se realizaron las modificaciones propuestas. En noviembre del 2019 solicitamos a cinco docentes contestar el cuestionario para una segunda validación y en el mes de diciembre realizamos nuevas modificaciones al instrumento.

Durante los meses de enero y febrero del 2020 enviamos un correo de invitación a los docentes con el consentimiento informado para que aceptaran participar en la investigación. Debido a la pandemia por COVID-19, tomamos la decisión de aplicar el instrumento en línea y enviar el enlace a las personas que aceptaron participar en la investigación. El mes de abril de ese año enviamos el enlace a un primer grupo de docentes y lo volvimos a enviar durante los meses de mayo, junio y julio. Finalmente, en el mes de agosto de 2020 logramos obtener 84 respuestas.

### *Procedimiento del análisis de la información*

Las categorías que utilizamos para clasificar la información obtenida para la pregunta abierta sobre conceptualización de la evaluación fueron: medición de conocimientos, proceso continuo de recolección de información, asignación de una nota y verificación de la enseñanza.

En el caso de las preguntas cerradas, la información se clasificó de la siguiente manera: métodos e instrumentos de evaluación; tipología de ítems empleada; tipología de la retroalimentación; instrumentación empleada para la producción escrita y oral; componentes de la lengua y caracterización de los documentos para la comprensión escrita y oral.

Existe también un apartado sobre las prácticas evaluativas empleadas por el personal docente entrevistado, con enunciados en los cuales debía escoger una opción a través de una escala de Likert. La información obtenida se presentó mediante porcentajes. Se trabajó solamente con los resultados de manera descriptiva y porcentual, ya que las variables de sexo, lugar de trabajo, nivel de enseñanza, experiencia laboral y formación académica no ofrecían información significativa para un análisis inferencial de los datos.

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Como resultados principales obtuvimos que 70.2 por ciento (N=59) piensa que la evaluación representa la medición de los conocimientos o de las habilidades de los estudiantes para valorar si han logrado cumplir con los objetivos de aprendizaje o para verificar lo aprendido. Por ejemplo, encontramos las siguientes respuestas: “evaluar el conocimiento adquirido por el estudiante en clases” (P3); “medir los conocimientos que los estudiantes han logrado” (P7); “es la obtención de evidencias para determinar el grado [de] conocimiento o avance de una habilidad, tema o destreza” (P8); “es la medición del aprendizaje, puede ser cualitativa o cuantitativa” (P44); “evaluar es asignar un valor numérico o una descripción al desempeño o producto de un estudiante” (P62); “comprobación de conocimiento a partir de distintas estrategias” (P64); “nos permite medir los niveles de adquisición de los aprendizajes esperados y la eficiencia de los métodos de enseñanza utilizados” (P75).

De acuerdo con estas percepciones, para los docentes entrevistados la evaluación es una forma de medición cuyo fin es la valoración del producto o del resultado y se ubica bajo la perspectiva tradicional de la evaluación, como lo indica Scallon (2004). Además, estos resultados coinciden con los de otros estudios como el de Blanco y González López (2010) y Gómez Vahos *et al.* (2019), quienes mencionan que la evaluación en primaria y secundaria es una forma de verificación de los conocimientos adquiridos por el estudiantado.

El 25 por ciento (N=21) señala que la evaluación es un proceso continuo de recolección de información para evidenciar los aprendizajes adquiridos por el alumnado para la toma de decisiones y la emisión de un juicio de valor, como se aprecia en las siguientes respuestas: “es el proceso en el que se recolecta información, analiza y procesa para la toma de decisiones” (P56); “es un proceso continuo, a través del cual es posible observar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y su desempeño... evaluar es tomar decisiones que contribuyan a mejorar el proceso” (P63); “la evaluación es un proceso durante el cual se logran observar, medir habilidades... se recopila información para emitir un juicio” (P81). Para Scallon (2004), el proceso continuo de recolección de información cuyo fin es ayudar al estudiantado a progresar corresponde a la perspectiva nueva en evaluación, que tiene como objetivo primordial la documentación del proceso de aprendizaje del estudiantado.

Con respecto a las modalidades de evaluación, las que fueron mayormente citadas por el personal docente fueron: el trabajo cotidiano, las tareas, los ejercicios de comprensión oral y escrita y el examen escrito. En cuanto a las menos señaladas tenemos: el informe de lecturas, el trabajo de investigación y el portafolio, como se muestra en la Tabla 2.

Nuestros resultados se asemejan a los de otras investigaciones como la de Ambomo (2019), Gil Rojas (2018), Kirkgoz *et al.* (2017), Nin y Acosta (2020), quienes sostienen que en

lenguas extranjeras se emplean diversos métodos para evaluar las competencias lingüísticas, y que estos métodos están relacionados muchas veces con la perspectiva tradicional de la evaluación; sin embargo, afirman, también existen algunos casos en los cuales se usan alternativas nuevas en la evaluación. Además, como lo señala Vlanti (2012), las prácticas evaluativas tradicionales coexisten con las no tradicionales. Es por eso que en nuestra investigación identificamos que el profesorado también emplea estas nuevas modalidades de evaluación en sus prácticas.

*Tabla 2. Modalidades de evaluación*

Modalidades de evaluación	No		Sí	
	%	N	%	N
Tareas	7.1	6	92.9	78
Trabajo en clase	1.2	1	98.8	83
Examen escrito parcial	16.6	14	83.3	70
Examen escrito final	42.9	36	57.1	48
Examen oral parcial	22.6	19	77.4	65
Examen oral final	57.1	48	42.9	36
Exposición	22.6	19	77.4	65
Trabajo de investigación	75.9	63	24.1	21
Proyecto	62	52	38	32
Comprensión oral	8.3	7	91.7	77
Comprensión escrita	16.7	14	83.3	70
Lectura en voz alta	46.4	39	53.6	45
Quiz de vocabulario	62	52	38	32
Quiz de gramática	44	37	56	47
Dictado	60	50	40	34
Juegos de roles	23.8	20	76.2	64
Redacción	46.4	39	53.6	45
Informe de lecturas	85.7	72	14.3	12
Portafolio	67.8	57	32.2	27

Fuente: elaboración propia.

Encontramos, además, que el trabajo cotidiano en clase es una práctica empleada por casi la totalidad del profesorado, fenómeno que no fue identificado en otras investigaciones. Esta situación se debe, sobre todo, a lo que establece el Reglamento de Evaluación de

los Aprendizajes del Ministerio de Educación de Costa Rica, que propone un puntaje para este tipo de trabajo. Por lo tanto, vemos que las disposiciones legales de los lineamientos institucionales y contextuales influyen en el proceso evaluativo, como mencionan Navarro y Gómez (2019).

El profesorado en francés emplea a menudo, en sus exámenes escritos, ítems de respuesta corta, de relacionar por pares, de elección múltiple y de desarrollo, como muestra la Tabla 3. Los tres primeros tipos de ejercicios se ubican en los niveles inferiores de la taxonomía de Bloom, según Krathwohl (2002). Esto coincide con la investigación de Suah y Ong (2012), quienes sostienen que este tipo de ejercicios está ligado, sobre todo, a los niveles inferiores de la taxonomía, ya que se sitúa en la comprensión y en el conocimiento de la lengua. Además, según Scallon (2004), este tipo de ítems está relacionado principalmente con la perspectiva tradicional de la evaluación y se caracteriza por su artificialidad.

*Tabla 3. Tipo de ítem en el examen*

Tipo de ítem en el examen	No		Sí	
	%	N	%	N
Falso y verdadero	89.3	75	10.7	9
Preguntas de elección múltiple	13.1	11	86.9	73
Relacionar por pares (emparejamiento)	10.7	9	89.3	75
Completar	21.4	18	78.6	66
Respuesta corta	4.8	4	95.2	80
Desarrollo	13.1	11	86.9	73
Identificación de imágenes	10.7	9	89.3	75
Mapas conceptuales	96.4	81	3.6	3
Redacción a partir de imágenes	47.6	40	52.4	44
Redacción a partir de un tema	52.4	44	47.6	40
Redacción de oraciones	20.2	17	79.8	67

Fuente: elaboración propia.

Para el caso de las composiciones en el examen, 83.4 por ciento (N=70) señala que usa algún tipo de instrumento para evaluarlas y 16.6 por ciento (N=14) no emplea ninguno. De las personas que mencionaron su uso, 6 por ciento (N=5) emplea una lista de cotejo, 28.6 por ciento (N=24) usa una rúbrica de evaluación y 48.8 por ciento (N=41) utiliza una escala uniforme. Con estos resultados observamos que el personal docente generalmente usa un instrumento para evaluar las producciones escritas de sus estudiantes durante el examen; sin embargo, una gran mayoría prefiere la utilización de una escala uniforme. Uno de los mayores inconvenientes de este tipo de instrumento es la ausencia de descripción de cada una de las escalas, lo que genera una interpretación muy subjetiva que no garantiza la objetividad de la evaluación, puesto que ésta puede variar de un evaluador a otro (Durand y Chouinard, 2012; Côté, 2014). Los criterios que los entrevistados toman en consideración para evaluar la redacción son representados en la Tabla 4:

**Tabla 4. Criterios de evaluación en la producción escrita**

Criterios	%	N
Gramática	40.5	34
Léxico	37	31
Respeto a las instrucciones	22.6	19
Oraciones completas	21.4	18
Ortografía	17.8	15
Coherencia de las ideas	16.7	14
Conjugación	15.5	13
Puntuación	9.5	8
Coherencia de las oraciones	8.3	7
Cantidad de palabras	7.1	6
Pertinencia de las ideas	6	5
Dominio del tema	4.7	4
Sentido de la oración	1.2	1
Conectores	1.2	1

Fuente: elaboración propia.

Esta situación refleja, sobre todo, la importancia que el profesorado concede a los criterios lingüísticos con respecto a los pragmáticos. Desde esta perspectiva, percibimos un interés especial de este grupo de docentes por el enfoque de escribir para aprender la lengua en términos de Manchón (2011), quien sostiene que la escritura promueve el aprendizaje de una lengua en tanto que ayuda al estudiantado a desarrollar sus competencias lingüísticas.

En cuanto al examen oral, el ejercicio que emplea la gran mayoría de los/las participantes en el estudio es el de preguntas de respuesta corta, y el menos usado es el de preguntas de desarrollo, como se aprecia en la Tabla 5.

**Tabla 5. Tipo de ítem para un examen oral**

Tipo de ítem en el examen	No		Sí	
	%	N	%	N
Preguntas de respuesta corta	20.2	17	79.8	67
Preguntas de desarrollo	72.6	61	27.4	23
Descripción de imágenes	29.8	25	70.2	59
Juego de roles	35.7	30	64.3	54
Otro	34.5	29	65.5	55

Fuente: elaboración propia.

Para el examen oral, 81 por ciento (N=68) emplea un instrumento de evaluación, 13 por ciento (N=11) no utiliza ninguno y 6 por ciento (N=5) no respondió la pregunta. De las personas que respondieron que usan un instrumento de evaluación, 52.4 por ciento (N=44) utiliza una escala uniforme, 26.2 por ciento (N=22) emplea una rúbrica y 2.4 por ciento (N=2) usa una lista de cotejo. Como en el caso de la producción escrita, la instrumentación empleada por la mayoría de los docentes no garantiza la objetividad en la evaluación.

Los criterios lingüísticos que se toman en consideración para evaluar la producción oral son los siguientes:

**Tabla 6. Criterios lingüísticos para la evaluación de la producción oral**

Criterios lingüísticos	%	N
Pronunciación	47.6	40
Vocabulario	37	31
Fluidez	19	16
Gramática	17.8	15
Oraciones completas	15.5	13
Sintaxis de la oración	9.5	8
Dicción y tono de voz	6	5
Entonación	6	5
Utilización de conectores	3.6	3
Transiciones de una oración a otra	1.2	1

Fuente: elaboración propia.

Como criterios pragmáticos, el profesorado considera los siguientes:

**Tabla 7. Criterios pragmáticos para la evaluación de la producción oral**

Criterios pragmáticos	%	N
Relación con el tema	19	16
Coherencia de ideas	13.1	11
Comprensión de la pregunta	6	5
Comprensión de la instrucción	4.7	4
Organización de las ideas	4.7	4
Conocimiento del tema	3.6	3
Respuesta completa	3.6	3
Comunicación gestual	2.4	2
Claridad	1.2	1
Espontaneidad	1.2	1

Fuente: elaboración propia.

De nuevo, observamos, como lo establecieron Kellermeier (2010) y Vlanti (2012) en sus investigaciones, que para los docentes del estudio los criterios lingüísticos tienen más relevancia que los pragmáticos.

En cuanto a la comprensión oral, los docentes usan los siguientes documentos, ilustrados en la Tabla 8:

**Tabla 8. Documentos empleados en la comprensión oral**

Documentos para la comprensión oral	%	N
Audios de libros o de métodos	38.1	32
Diálogos	35.7	30
Videos de Youtube o de TV5	31	26
Canciones	29.7	25
Audios grabados por colegas o estudiantes	15.4	13
Anuncios publicitarios	7.1	6
Audios de Internet	6	5
Emisiones radiofónicas	6	5
Podcast	4.7	4
Fábulas o cuentos	4.7	4
Mensajes	4.7	4
Extractos o sinopsis de películas o películas	3.6	3
Audios de pronunciación de palabras	2.4	2
Dictados	2.4	2
Entrevistas	1.2	1
Lecturas	1.2	1
Monólogos	1.2	1
Documentales	1.2	1

Fuente: elaboración propia.

A partir de estos resultados podemos decir que el personal docente emplea, sobre todo, documentos sonoros pedagógicos, puesto que son comprensiones que aparecen ya adaptadas en los manuales de clase. Para la duración de los documentos sonoros, 34.7 por ciento (N=30) de los docentes usa comprensiones orales que duran entre 30 segundos y 1 minuto y medio, 37.4 por ciento (N=37) emplea grabaciones de 1 minuto y medio a 3 minutos, 10.7 por ciento (N=9) usa documentos sonoros de 3 a 6 minutos y 8 no respondieron.

En la Tabla 9 se presenta la cantidad de veces que el profesorado repite el texto para evaluar la comprensión oral durante el periodo de evaluación.

**Tabla 9.** Cantidad de veces para escuchar la comprensión oral

Cantidad de veces	%	N
Una vez	2.4	2
Dos veces	6	5
Tres veces	60.7	51
Cuatro o más veces	19	16
No respondieron	12	10

Fuente: elaboración propia.

Como puede verse, la mayoría del profesorado permite escuchar tres veces la lectura de los textos, puesto que la primera escucha permite al alumno formular hipótesis; la segunda le ayuda a verificar lo que escuchó y la tercera le permite confirmar y revisar lo que ha comprendido (Bensemicha, 2012; Robert, 2008). Esto está relacionado, sobre todo, con estudiantes que están ubicados en los niveles principiantes e intermedios de una lengua, y también cuando se trata de documentos sonoros que tienen una duración de cero a dos minutos en los cuales el estudiantado responde a una serie de preguntas formuladas previamente.

En cuanto a la comprensión escrita, los docentes emplean lo siguiente (Tabla 10):

**Tabla 10.** Documentos empleados en la comprensión escrita

Documentos usados en la comprensión escrita	%	N
Documentos de los manuales	19	16
Artículos de periódicos	17.8	15
Diálogos	14.3	12
Artículos de Internet	13.1	11
Anuncios publicitarios	12	10
Documentos cortos	7.1	6
Cuentos	7.1	6
Extractos de libros	6	5

**Tabla 10.** Documentos empleados en la comprensión escrita (continuación)

Documentos usados en la comprensión escrita	%	N
Carteles o afiches	6	5
Artículos de revista	6	5
Textos	6	5
Letras de canciones	6	5
Tiras cómicas	4.7	4
Poemas	3.6	3
Imágenes	3.6	3
Textos creados por docentes	3.6	3
Cartas	2.4	2
Recetas	2.4	2
Invitaciones	2.4	2
Tarjetas postales	1.2	1
Formularios	1.2	1
Correos electrónicos	1.2	1
Mensajes de texto	1.2	1
Blogs	1.2	1
Diagnósticos médicos	1.2	1
Brochures	1.2	1
Reseñas	1.2	1
Reportes	1.2	1
Exámenes viejos de bachillerato	1.2	1

Fuente: elaboración propia.

Al analizar los tipos de documentos empleados para la comprensión escrita percibimos que los docentes utilizan una gran variedad de éstos, tanto originales, es decir, aquéllos que no han sido modificados por la persona docente, como aquéllos elaborados con fines pedagógicos.

En cuanto al tiempo que dedica el profesorado para preparar las actividades de evaluación durante el trimestre, esto se muestra en la Tabla 11:

**Tabla 11. Tiempo dedicado a la preparación de actividades evaluativas**

Tiempo de preparación	%	N
Entre 1 y 10 horas	14.3	12
Entre 11 y 20 horas	22.6	19
Entre 21 y 30 horas	14.3	12
Entre 31 y 40 horas	9.5	8
41 y más	34.5	29
No respondieron	4.7	4

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al tiempo dedicado a la corrección de las actividades de evaluación, ver Tabla 12:

**Tabla 12. Tiempo dedicado a la corrección de actividades evaluativas**

Tiempo dedicado a corrección	%	N
Entre 1 y 10 horas	12	10
Entre 11 y 20 horas	12	10
Entre 21 y 30 horas	16.7	14
Entre 31 y 40 horas	12	10
41 horas o más	33.4	28
No respondieron	14.3	12

Fuente: elaboración propia.

Los resultados sobre el tiempo dedicado por los docentes a la corrección y a la preparación de sus actividades evaluativas coinciden con lo reportado por Genelot (2019) y Suah y Ong (2012), quienes afirman que el profesorado dedica entre 10 y 50 por ciento de su jornada laboral a las actividades evaluativas.

Con respecto a las habilidades evaluadas según la taxonomía de Bloom (1969), los resultados de la Tabla 13 muestran que el nivel de comprensión es lo más evaluado por los docentes que participaron en la investigación, puesto que 93 por ciento indica que sus preguntas de examen suponen siempre o a menudo la comprensión de los contenidos. Esto ya había sido reportado por Suah y Ong (2012), quienes señalan que en primaria y secundaria se suelen evaluar los niveles inferiores de la taxonomía de Bloom. En cambio, el nivel de conocimiento y de síntesis son los menos recurridos por el personal docente de francés, como se refleja en la Tabla 13.

**Tabla 13. Habilidades evaluadas según la taxonomía de Bloom (1969)**

Enunciado	Siempre		A menudo		Raras veces		Nunca	
	%	N	%	N	%	N	%	N
7. Mis preguntas del examen implican la memorización de los contenidos del curso	7.1	6	45.2	38	32.1	27	15.5	13
8. Mis preguntas del examen suponen la comprensión de los contenidos del curso	62	52	31	26	2.4	2	4.6	4
9. Mis preguntas del examen implican la capacidad de análisis del estudiante	33.3	28	44	37	14.3	12	8.4	7
10. Mis preguntas del examen implican la habilidad de resolución de problemas del estudiante	20.2	17	40.5	34	20.2	17	19.5	16
11. Mis preguntas del examen exigen que el estudiante utilice su espíritu crítico	21.4	18	29.8	25	33.3	28	15.5	13
12. Mis preguntas del examen exigen al estudiante realizar un trabajo de producción	33.3	28	41.7	35	12	10	13	11

Fuente: elaboración propia.

Nota: la numeración en la primera columna corresponde a las preguntas del cuestionario.

Sobre la manera en la cual el personal docente elabora la evaluación, identificamos que todos los participantes (N=84) se basan siempre —o a menudo— en los objetivos del curso. Una gran mayoría indica también que se basa en el manual utilizado en el curso (84.6 por ciento, N=71) o en las explicaciones dadas en la clase (89.3 por ciento, N=75) para preparar su evaluación. Este aspecto es una condición esencial para validar los instrumentos de evaluación, como lo indican Laurier y Blais (1997) en su investigación. Solamente 26.2 por ciento (N=22) elabora siempre o a menudo sus exámenes a partir de un banco de preguntas ya existente.

En cuanto a la participación de colegas en la evaluación, encontramos que para este grupo de docentes la evaluación generalmente es vivida como una actividad individual, porque la gran mayoría recurre raras veces o nunca a la ayuda de sus colegas para la creación de sus evaluaciones, para contar con su opinión acerca de las preguntas de su examen, para pedir opinión sobre la corrección de los trabajos del

alumnado o para ayudar como jurado en un examen oral, como se muestra en la Tabla 14. Esta situación también fue identificada por Beltrán (2021), quien encontró que cada docente tiene siempre la responsabilidad de todo el proceso evaluativo. De esta manera, los resultados de nuestra investigación no distan mucho de los otros estudios sobre esta temática.

Otros resultados muestran, además, que es difícil garantizar la fiabilidad de la evaluación, sobre todo cuando se trata de la aplicación de un examen oral o la corrección de trabajos de producción escrita, puesto que el resultado obtenido por el estudiante se basa en la opinión de una sola persona, y no se apoya en una doble corrección o una segunda opinión. Esta situación es inquietante, sobre todo cuando el cuerpo docente no emplea ningún tipo de instrumento para evaluar estas actividades o cuando emplea una escala uniforme en la cual no existe una descripción detallada de cada criterio.

*Tabla 14. La participación de colegas en la evaluación*

Enunciado	Siempre		A menudo		Raras veces		Nunca	
	%	N	%	N	%	N	%	N
2. Mis colegas participan en la creación de mis evaluaciones	1.2	1	11.9	10	26.2	22	60.7	51
6. Muestro las preguntas de mi examen a mis colegas para conocer sus opiniones	6	5	17.8	15	34.5	29	41.7	35
25. Durante la corrección de los trabajos pido la opinión de un colega	4.7	4	11.9	10	31	26	52.4	44
26. Aplico los exámenes orales con un jurado	2.4	2	8.4	7	11.9	10	77.4	65
27. Aplico los exámenes orales solo o sola	64.3	54	23.8	20	2.4	2	9.5	8

*Fuente:* elaboración propia.

Con respecto a la explicación de las indicaciones, casi la totalidad del profesorado explica siempre o a menudo las indicaciones o los criterios de la evaluación, sea de manera oral o escrita, como se puede ver en la Tabla 15. Las explicaciones de las indicaciones o de los criterios con base en los cuales se evalúa son muy importantes, puesto que ayudan al estudiante a prepararse, a priorizar su aprendizaje

para la evaluación, a centrar su revisión en los contenidos que debe de tomar en cuenta a la hora de prepararse para una evaluación y a tener claridad sobre lo que se va a evaluar.

Cuando se trata de ejercicios de ítems de elección múltiple, de falso o verdadero, de respuesta corta o de relacionar por pares es fácil aplicar una corrección objetiva; sin embargo, en el caso de la evaluación de producción

Tabla 15. Explicación de las indicaciones

Enunciando	Siempre		A menudo		Raras veces		Nunca	
	%	N	%	N	%	N	%	N
15. Antes de proceder a realizar una evaluación explico oralmente al estudiante lo que tiene que hacer	78.6	66	15.5	13	3.5	3	2.4	2
16. Antes de proceder a realizar una evaluación explico por escrito al estudiante lo que tiene que hacer	58.3	49	22.6	19	14.3	12	4.8	4
17. Antes de proceder a realizar una evaluación informo oralmente al estudiante sobre la manera de evaluar el trabajo	66.6	56	26.2	22	6	5	1.2	1
18. Antes de proceder a realizar una evaluación informo por escrito al estudiante sobre la manera de evaluar el trabajo	65.5	55	22.6	19	7.1	6	4.8	4
19. Antes de proceder a realizar una evaluación informo oralmente al estudiante sobre los criterios que se tomarán en cuenta en la evaluación	71.4	60	19.1	16	6	5	3.5	3
20. Antes de proceder a realizar una evaluación informo por escrito al estudiante los criterios que se tomarán en cuenta en la evaluación	72.6	61	14.3	12	7.1	6	6	5

Fuente: elaboración propia.

escrita o de producción oral, en la cual el estudiantado debe movilizar una serie de competencias y de recursos internos y externos, es esencial contar con criterios de evaluación y usar una buena instrumentación para apoyar la decisión y atribuir una nota. Es necesario que el personal docente se apoye en criterios determinados previamente para llevar a cabo una corrección analítica (Durand y Chouinard, 2012; Laurier y Blais, 1997).

En el caso de los docentes entrevistados, identificamos que la gran mayoría utiliza

siempre, o a menudo, criterios determinados previamente para evaluar las producciones escritas y orales, como se ejemplifica en la Tabla 16; sin embargo, llama la atención también que, dentro de sus prácticas, un grupo importante basa su corrección en una impresión general de la producción oral y escrita. Esta situación provoca ciertos sesgos en la corrección, puesto que no existen criterios establecidos previamente ni una instrumentación sólida que permita al profesorado justificar su decisión o la nota que le otorga al estudiante.

Tabla 16. Modo de corrección

Enunciando	Siempre		A menudo		Raras veces		Nunca	
	%	N	%	N	%	N	%	N
21. Corrijo los trabajos (composiciones, proyectos, etc.) a partir de criterios determinados previamente	71.4	60	19.1	16	3.5	3	6	5
22. Corrijo los trabajos (composiciones, proyectos, etc.) a partir de una impresión general después de la primera lectura	14.3	12	25	21	20.2	17	40.5	34
23. Corrijo el examen oral a partir de criterios determinados previamente	71.4	60	13.1	11	4.8	4	10.7	9
24. Corrijo el examen oral según mi impresión general	14.3	12	15.5	13	23.8	20	46.4	39
28. Recorro a los servicios de un corrector para la corrección de los trabajos	2.4	2	6	5	8.3	7	83.3	70
29. Recorro a los servicios de un corrector para la corrección de los exámenes	1.2	1	3.5	3	9.6	8	85.7	72

Fuente: elaboración propia.

Encontramos también que casi la totalidad del profesorado nunca, o casi nunca recurre a los servicios de un corrector para corregir los trabajos o los exámenes. Esta situación no es de sorprender pues, como señalamos anteriormente, la evaluación es más que todo una actividad individual. Además, como afirma Beltrán (2021), la responsabilidad de la evaluación recae, sobre todo, en el docente.

Es importante mencionar también que, según los resultados encontrados, el personal docente toma en consideración la calidad del francés, la asistencia y la participación en clase para otorgar puntos en la evaluación. En cambio, para la gran mayoría de ellos, aspectos como el esfuerzo (70.3 por ciento, N=59) y el comportamiento (82 por ciento, N=69) no tienen tanta importancia para otorgar puntos.

En cuanto a la escala de notación y de aprobación del curso, encontramos que para una gran mayoría del personal docente, el resultado es representado por medio de un porcentaje (77.3 por ciento, N=65), pero llama la atención también que 39.3 por ciento (N=33) presenta siempre o a menudo el resultado por

medio de una apreciación general. Además, observamos que, para la mayoría de docentes, el alumnado nunca o raras veces (59.6 por ciento, N=50) reprueba su curso, aunque también afirman que no aprueban a malos estudiantes (59.6 por ciento, N=50), incluso si realizaron algún esfuerzo.

Por último, con respecto a las técnicas de retroalimentación, en la Tabla 17 se puede apreciar que los docentes emplean, sobre todo, la retroalimentación oral colectiva; sin embargo, también utilizan otras formas de retroalimentación, como la oral individual, escrita individual en el trabajo o en la pizarra y la corrección de errores en el trabajo. Además, apreciamos que el profesorado ofrece retroalimentación tanto al inicio como al final de la clase. Como lo menciona Burner (2015) en su investigación, la retroalimentación tiene un rol esencial en el aprendizaje, ya que ofrece al estudiante información valiosa para ayudarlo a mejorar y a comprender sus errores. De esta manera, vemos que, en este grupo de docentes, la retroalimentación está integrada en el proceso evaluativo.

*Tabla 17. Técnica de retroalimentación*

Enunciado	Siempre		A menudo		Raras veces		Nunca	
	%	N	%	N	%	N	%	N
39. Ofrezco una retroalimentación oral de manera colectiva para los trabajos	54.8	46	34.5	29	4.7	4	6	5
40. Ofrezco una retroalimentación oral de manera individual para los trabajos	35.7	30	44	37	10.8	9	9.5	8
41. Ofrezco una retroalimentación escrita de manera individual para los trabajos	39.3	33	39.3	33	14.3	12	7.1	6
42. Ofrezco una retroalimentación escrita en la pizarra para los trabajos	44	37	34.5	29	9.5	8	12	10
43. La retroalimentación que ofrezco es una corrección del error en el trabajo de mis estudiantes	32.2	27	40.5	34	15.5	13	10.8	9
44. La retroalimentación que ofrezco se da generalmente al inicio de cada clase	14.4	12	41.6	35	26.2	22	17.8	15
45. La retroalimentación que ofrezco se da generalmente al final de cada clase	20.2	17	46.5	39	20.2	17	13.1	11

Fuente: elaboración propia.

## CONCLUSIONES

Con relación al objetivo principal de esta investigación, formulado como: “describir las prácticas evaluativas del personal docente de francés como lengua extranjera en la educación primaria y secundaria”, encontramos que la gran mayoría del profesorado tiene una concepción de la evaluación como medición y verificación de los conocimientos adquiridos durante el curso. Esto refleja la perspectiva tradicional del concepto, en el sentido de que evaluación y aprendizaje no se consideran como interrelacionados, sino que suceden en diferentes momentos del proceso de aprendizaje.

En cuanto a las prácticas evaluativas presentes en este grupo de docentes, vemos que el trabajo cotidiano, los ejercicios de comprensión, las tareas y el examen son las modalidades más empleadas. Esto muestra, una vez más, que sus prácticas tienen relación con su concepción tradicional de la evaluación. Además, los ítems más empleados en los exámenes escritos son las preguntas de elección múltiple, el emparejamiento, los ejercicios de completar, la respuesta corta y el desarrollo.

Esta situación refleja, sobre todo, el interés del profesorado por evaluar los niveles de conocimiento y de comprensión según la taxonomía de Bloom (1969). De nuevo, estas prácticas son un claro ejemplo de la perspectiva tradicional en la evaluación de Scallon (2004). Es importante señalar también que el profesorado generalmente emplea una escala uniforme para evaluar los ejercicios de producción oral u escrita. Este tipo de instrumento, como mencionamos anteriormente, no refleja la objetividad de la evaluación, ya que no existe una descripción detallada de cada uno de los niveles de competencia. Con respeto a las

competencias de la comprensión oral y escrita, observamos que el profesorado emplea diferentes tipos de documentos para evaluar a sus estudiantes, tanto los que tienen fines pedagógicos como los que no se elaboran con esa intención.

Cabe señalar también que el cuerpo docente suele trabajar de manera individual a la hora de crear y de corregir sus evaluaciones; se basa en los contenidos trabajados en clase para realizar sus evaluaciones; informa al alumnado sobre los contenidos y los criterios que tomará en cuenta para evaluar y otorga puntos por la calidad del francés, la asistencia y la participación en clase. Además, identificamos que este grupo de docentes emplea diversas técnicas de retroalimentación, pero la que emplea más a menudo es la retroalimentación colectiva oral. Esta retroalimentación ocurre al inicio o al final de la clase.

A pesar de que esta investigación es de tipo cuantitativo, no podemos realizar una generalización de los resultados, puesto que no se logró contar con la participación de un grupo importante de docentes, sino solamente con 10.3 por ciento del total del profesorado de francés (N=815) en Costa Rica, de educación primaria y secundaria. Esta situación se debió, sobre todo, a que el cuestionario se aplicó en línea durante el contexto de la pandemia de COVID-19 y no pudimos visitar las distintas regiones para recolectar los datos. En el momento de la aplicación del cuestionario, además, el personal docente se encontraba en el periodo de adaptación de su curso a la virtualidad o en la creación de materiales para impartir sus cursos a distancia. Todas ellas fueron importantes limitantes que enfrentamos para recolectar información de la población docente acerca de sus prácticas evaluativas.

## REFERENCIAS

- ACAR-Erdol, Tuba y Hülya Yildizh (2018), "Classroom Assessment Practices of Teachers in Turkey", *International Journal of Instruction*, vol. 11, núm. 2, pp. 587-602. DOI: <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11340a>
- AFANASSIEVA, Olga (2015), *Prácticas evaluativas en las asignaturas del componente de lenguas extranjeras del programa de licenciatura en lenguas extranjeras, inglés-francés, de la Universidad del Valle*, Tesis de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Santiago de Cali, Universidad del Valle.
- AMBOMO, Marie Noël (2019), *La evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras en los alumnos de la enseñanza secundaria: el caso de la enseñanza del español en Camerún*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad de Lleida (España).
- ARGIBAY, Juan Carlos (2009), "Muestra en investigación cuantitativa", *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, vol. 13, núm. 1, pp. 13-29, en: <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630252001.pdf> (consulta: 6 de enero de 2021).
- ARIAS, Clara Inés y Liliana María Maturana (2005), "Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas", *Ikala. Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 10, núm. 16, pp. 63-91, en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/3051> (consulta: 11 de noviembre de 2020).
- ARIAS, Clara Inés, Liliana María Maturana y María Isabel Restrepo (2012), "Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas", *Lenguaje*, vol. 40, núm. 1, pp. 99-126, en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-34792012000100005&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-34792012000100005&script=sci_abstract&tlng=es) (consulta: 12 de noviembre de 2020).
- BAZO, Plácido y Marcos Peñate (2007), "Evaluating a Foreign Language in Primary Education", *Glosas Didácticas*, vol. 4, núm. 16, pp. 66-73, en: <https://um.es/glosasdidacticas/gd16/07bazoypenate.pdf> (consulta: 6 de junio de 2022).
- BELTRÁN Buelvas, Katia Milena (2021), "Prácticas evaluativas de los docentes para la formación en competencias en básica primaria: discusión desde los fundamentos teóricos", *Revista Multidisciplinaria Ciencia Latina*, vol. 5, núm. 1, pp. 3247-3258. DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i3.529](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.529)
- BENSEMICH, Chahira (2012), *La compréhension de l'orale au collège*, Tesis de Maestría, Oran (Argelia), Universidad de Oran.
- BLAIS, Jean-Guy y Michel Laurier (1997), *L'évaluation des apprentissages à l'université de Montréal et dans ses écoles affiliées*, Montreal, Université de Montreal.
- BLANCO Loro, María Eugenia e Ignacio González López (2010), "Prácticas evaluativas del profesorado de primaria, condicionantes de su actividad docente", *Bordón*, vol. 62, núm. 1, pp. 29-47, en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29094/15522> (consulta: 15 de mayo de 2022).
- BLOOM, Benjamin (1969), "Some Theoretical Issues Relating to Educational Evaluation", en Ralph W. Tyler (ed.), *Educational Evaluation: New roles, new means. The 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education (part II)*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 26-50.
- BURNER, Tony (2015), "Formative Assessment of Writing in English as a Foreign Language", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 60, núm. 6, pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066430>
- CÔTÉ, France (2014), *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial: Guide d'élaboration et exemples de grille*, Quebec, Presses de l'Université du Québec.
- DE KETELE, Jean-Marie (1986), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?*, Bruselas, De Boeck Université.
- DIEUDONNÉ Kabore, Noaga (2021), *Les pratiques évaluatives probantes en évaluation formative: qu'en est-il dans les politiques évaluatives à l'enseignement primaire, postprimaire et secondaire au Burkina Faso*, Tesis de Maestría, Quebec, Université de Laval.
- DIOP, Papa Mamour (2016), "Las prácticas evaluativas en lenguas extranjeras en Senegal: el caso del ELE en el examen estatal del bachillerato", *Lenguaje y Textos*, vol. 1, núm. 44, pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.6629>
- DURAND, Micheline-Joanne y Roch Chouinard (2012), *L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats*, Quebec, Marcel Didier.
- FERNÁNDEZ Fraile, María Eugenia (1993), "Evaluación y aprendizaje del francés-lengua extranjera", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 1, núm. 18, pp. 214-253, en: <https://dialnet.unirioja.es> (consulta: 15 de junio de 2022).
- GENELOT, Sophie (2019), *Observer les pratiques évaluatives des enseignants*, París, IREDU.
- GIL Rojas, Joan Saúl (2018), "Prácticas evaluativas en español y matemáticas en dos instituciones de educación básica", *Enunciación*, vol. 23, núm. 1, pp. 56-72. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.12363>.
- GÓMEZ Vahos, Luz Estela, Luz Enid Muriel Muñoz y David Alberto Londoño-Vásquez (2019), "Prácticas evaluativas en la escuela. Una ruta pedagógica hacia la construcción de

- aprendizajes significativos”, *Revista Aletheia*, vol. 11, núm. 1, pp. 37-68, en: <https://scielo.org.co/pdf/aleth/v11n1/2145-0366-aleth-11-01-37.pdf> (consulta: 14 de junio de 2022).
- HOWE, Robert y Louise Ménard (1993), *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*, Montreal, Collège Montmorency.
- INBAR-LOURIE, Ofra y Smadar Donitsa-Schmidt (2009), “Exploring Classroom Assessment Practices: The case of teachers of English as a foreign language”, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 16, núm. 2, pp. 185-204. DOI: <https://doi.org/10.1080/09695940903075958>
- ISABEL, Béatrice (2000), *Les changements de pratiques d'évaluation des apprentissages chez des enseignants de philosophie et de français dans le contexte du renouveau de l'enseignement collégial: une étude de cas dans un collège*, Tesis de Doctorado, Montreal, Universidad de Quebec en Montreal.
- JONES, Jane (2005), “Developing Effective Formative Assessment Practices in the Primary Modern Foreign Language (MFL) Classroom”, *Encuentro*, vol. 15, núm. 1, pp. 39-47, en: <https://core.ac.uk/download/pdf/58901997.pdf> (consulta: 12 de junio de 2022).
- KALAPATA Kwibe, Bruno Wakana (2014), *Pratiques évaluatives des enseignants rwandais du secondaire*, Tesis de Doctorado, Laval, Universidad Laval.
- KELLERMEIER, Grace Kerr (2010), *Foreign Language Oral Assessment Practices in Florida Middle and High Schools*, Tesis de Doctorado, Orlando, Universidad Central de Florida.
- KIRKGOZ, Yasemin, Muzaffer Pinar Babanoglu y Reyhan Agcam (2017), “Turkish EFL Teachers’ Perceptions and Practices of Foreign Language Assessment in Primary Education”, *Journal of Education and e-Learning Research*, vol. 4, núm. 4, pp. 163-170. DOI: <https://doi.org/10.20448/journal.509.2017.44.163.170>
- KRATHWOHL, David (2002), “A Revision of Bloom’s Taxonomy: An Overview”, *Theory into Practice*, vol. 41, núm. 4, pp. 212-218. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)
- NAVARRO Cabrero, Álvaro Augusto y Richar Norman Gómez (2019), “Concepciones de prácticas evaluativas de docentes de matemáticas en la institución educativa. Escuela Normal Superior de Montería”, *Panoram*, vol. 13, núm. 24, pp. 8-19. DOI: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1202>
- NIN, María Cristina y Melina Ivana Acosta (2020), “Prácticas evaluativas en la enseñanza de la geografía en educación secundaria”, *Boletín Geográfico*, vol. 42, núm. 1, pp. 83-102, en: <https://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/eografia/article/view/2703/59523> (consulta: 3 de diciembre de 2020).
- NOIROUX, Kevin (2016), “Foreign Language Teachers’ Assessment Practices in French-Speaking Belgium’s Upper Secondary Schools: A case study”, *International Journal of Pedagogy and Curriculum*, vol. 23, núm. 2, pp. 1-6. DOI: <https://doi.org/10.18848/2327-7963/CGP/v23i02/48897>
- ORTIZ Arellano, Edgar (2013), “Epistemología de la investigación cuantitativa y cualitativa: paradigmas y objetivos”, *Revista de Claseshistoria*, vol. 6, núm. 12, pp. 2-23, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5174556> (consulta: 11 de noviembre de 2020).
- ÖZ, Huseyin (2014), “Turkish Teachers’ Practices of Assessment for Learning in the English as a Foreign Language Classroom”, *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 5, núm. 4, pp. 775-785, en: [https://www.academia.edu/7516240/Turkish\\_Teachers\\_Practices\\_of\\_Assessment\\_for\\_Learning\\_in\\_the\\_English\\_as\\_a\\_Foreign\\_Language\\_Classroom](https://www.academia.edu/7516240/Turkish_Teachers_Practices_of_Assessment_for_Learning_in_the_English_as_a_Foreign_Language_Classroom) (consulta: 5 de diciembre de 2020).
- Programa Estado de la Nación (2017), *Sexto informe. Estado de la educación*, San José, Servicios Gráficos, A.C.
- ROBERT, Jean Pierre (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, París, Ophrys.
- RUIZ-Primo, María Araceli y Erin Marie Furtak (2007), “Exploring Teachers’ Informal Formative Assessment Practices and Students’ Understanding in the Context of Scientific Inquiry”, *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 44, núm. 1, pp. 57-84. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.20163>
- RUST, Chris (2002), “The Impact of Assessment on Student Learning: How can the research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices?”, *Active Learning in Higher Education*, vol. 3, núm. 2, pp. 145-158. DOI: <https://doi.org/10.1177/1469787402003002004>
- SCALLON, Gérard (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Montreal, L'école en mouvement ERPI.
- SUAH, See Ling y Saw Lang Ong (2012), “Investigating Assessment Practices of In-service Teachers”, *International Online Journal of Educational Sciences*, vol. 4, núm. 1, pp. 91-106.
- TURPO Gebera, Osbaldo (2011), “Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular de CTA en las IIEE públicas de

educación secundaria de Arequipa (Perú)”, *Revista Peruana de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 3, pp. 159-200, en: <https://acuedi.org/ddata/8713.pdf> (consulta: 25 de mayo de 2022).

TURPO Gebera, Osbaldo (2016), “Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular de ciencias en las instituciones de enseñanza pública de educación secundaria”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 4, núm. 2, pp. 214-233, en: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4465> (consulta: 23 de diciembre de 2020).

VLANTI, Stavroula (2012), “Assessment Practices in the English Language Classroom of Greek Junior High School”, *Research Papers in Language Teaching and Learning*, vol. 3, núm. 1, pp. 92-122, en: <http://rpltl.eap.ar> (consulta: 20 de mayo de 2022).

ZAMBRANO Díaz, Alicia (2014), *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: un estudio contextualizado en La Unión-Chile*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.