



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de Educación

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

<https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.5>

Las prácticas evaluativas del profesorado de francés como lengua extranjera en secundaria

The assessment practices of French's teachers as a foreign language in high school

Kuok Wa Chao Chao^a  

^a Universidad de Costa Rica, Escuela de Lenguas Modernas, Instituto Confucio. Sede Rodrigo Facio, Contiguo a la Escuela de Arquitectura, San José, Costa Rica.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 29 de enero de 2022

Aceptado el 25 de mayo de 2022

Publicado el 01 de julio de 2022

Palabras clave:

prácticas evaluativas
docente

francés

secundaria

investigación exploratoria

ARTICLE INFO

Article history:

Received January 29, 2022

Accepted May 25, 2022

Published July 01, 2022

Keywords:

assessment practices

teacher

French

secondary

exploratory research

RESUMEN

Esta investigación de tipo exploratorio, realizada con 58 docentes de francés en la educación secundaria de Costa Rica, tiene como objetivo describir sus prácticas evaluativas usadas en las clases de francés como lengua extranjera. Se utilizó como instrumento para la recolección de datos un cuestionario aplicado en línea. Como resultados principales, se encontró que el personal docente tiene una concepción tradicional de la evaluación. Además, la instrumentación utilizada para evaluar a sus estudiantes incluye el examen, el trabajo cotidiano y las tareas. El cuerpo docente se basa para ello en los objetivos y en los contenidos de los cursos. Por último, la evaluación es una práctica individualizada para este grupo de docentes.

ABSTRACT

This exploratory research with 58 French teachers in secondary education in Costa Rica aims to describe their assessment practices used in French as a foreign language class. An online questionnaire was used as an instrument for data collection. As the main result, the teachers have a traditional conception of assessment. In addition, the instrumentation used to assess their students is exams, day-to-day work, or homework. Furthermore, the teachers rely on the courses' objectives and contents to assess their students. Finally, assessment is an individualized practice for this group of teachers.

© 2022 Chao Chao. CC BY-NC 4.0

La evaluación es un tema que siempre ha generado interés entre las personas investigadoras, ya que tiene un papel esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En efecto, la evaluación permite al profesorado realizar ajustes a su proceso de enseñanza, ofrece información a las instituciones educativas para tomar decisiones con respecto a los programas de estudio, aporta información a los padres de familia sobre el progreso de sus hijos, permite justificar la decisión del profesorado, presenta información sobre el aprendizaje llevado a cabo por el estudiante y le muestra también aquello que debe mejorar (Acar-Erdöl & Yildizh, 2018; Amua-Sekyi, 2016; Durand & Chouinard, 2012; Fives & Barnes, 2020; Osman, 2021; Yahaya et al., 2020). Actualmente, existe un gran mosaico de prácticas evaluativas en el sistema educativo, sobre todo en la enseñanza superior, por la diversidad de mi-

siones y funciones de cada disciplina (Blais et al., 1997; Gilles et al., 2014; Romainville, 2006).

En la educación secundaria, en cambio, parece haber una estandarización de las prácticas evaluativas. Por ejemplo, en clase, el personal docente, para recoger información sobre el aprendizaje del alumnado, emplea las siguientes prácticas: la observación por medio de registros anecdóticos, listas de control o diarios de clase; el portafolio de aprendizaje, que refleja la evolución y el progreso del estudiantado durante un período de tiempo; las pruebas objetivas o los exámenes, que requieren una planificación previa del personal docente; los mapas conceptuales, que pretenden evaluar la formación de conceptos y significados; los trabajos cotidianos, que son actividades realizadas en clase; la participación en clase; los proyectos; entre otros (Gil, 2018; Nin & Acosta, 2020; Otto & Estrada, 2019; Turpo, 2016; Zambrano, 2014).

En el campo de las lenguas extranjeras, desde el siglo pasado, la enseñanza ha evolucionado mucho. Pasó primero por una metodología tradicional que privilegiaba la traducción de textos literarios (Besse, 1985; Thibert, 2010); la evaluación consistía en pedir al estudiantado que tradujera y explicara las reglas gramaticales en un examen. Luego, los métodos directos y activos se interesaron por el aspecto cultural, por lo que utilizaron documentos auténticos con el fin de desarrollar los conocimientos en culturas extranjeras. En este caso, se interesaban por evaluar los conocimientos de los aprendices para transformar las estructuras gramaticales. Finalmente, el método audiovisual y el enfoque comunicativo favorecieron los intercambios puntuales y los simulacros en el aprendizaje, al privilegiar la competencia de la producción oral (Cuq & Gruca, 2017; Lussier & Turner, 1995).

Las investigaciones recientes sobre las prácticas evaluativas en lenguas extranjeras, sobre todo a nivel universitario, encontraron que el profesorado utiliza en el aula tanto la evaluación formativa a partir de la retroalimentación y de la autoevaluación, como la evaluación sumativa. Tal es el caso de pruebas orales basadas en diálogos, juegos de roles, presentaciones cortas y lecturas, y pruebas escritas como redacciones y ejercicios de gramática y de vocabulario. El uso de una rúbrica favorece la transparencia y la confiabilidad al evaluar ambos tipos de producciones (Arias & Maturana, 2005; Arias et al., 2012; Liontoulou, 2021; Rogers et al., 2007).

Summo et al. (2011) agregan que el profesorado está usando también el portafolio de aprendizaje para documentar el proceso del estudiantado. Faustino et al. (2013) encontraron en su investigación que el profesorado de lenguas utiliza además la evaluación continua en forma de ensayos, proyectos, informes, *quizzes* y debates. Frodden et al. (2004) descubrieron que el profesorado en lenguas emplea la evaluación estándar por medio de exámenes y simulacros. En su investigación exploratoria y descriptiva con 22 docentes universitarios de francés e inglés, Afanassieva (2015) encontró asimismo que el profesorado en lengua, para evaluar los diferentes tipos de conocimientos (lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos) y habilidades comunicativas, emplea los siguientes ítems en las pruebas: llenar espacios en blanco; poner en orden palabras y oraciones; aparear elementos; repetir palabras, frases u oraciones; preguntas abiertas; preguntas de selección múltiple; completar oraciones, párrafos o textos; dictado; traducir; parafrasear; resumir un texto; leer en voz alta; identificar verdadero o falso; formularios; reconocer pares mínimos; transformación gramatical; construir oraciones o textos; entrevistas; juegos de roles; y cuestionarios.

Cabe mencionar que estas investigaciones se realizaron sobre todo con docentes de inglés y francés a nivel universitario, utilizando diferentes enfoques metodológicos, tanto cualitativos como cuantitativos, la investigación-acción —como en el caso de Arias et al. (2012)— y el cuestionario o las entrevistas semiestructuradas para recolectar la información.

En el contexto de la educación secundaria, se identificaron investigaciones como la de Ambomo (2019), quien realizó un estudio de tipo cuantitativo con 150 docentes y seis personas inspectoras del español como

lengua extranjera en Camerún. Como resultado principal, identificó que el profesorado utilizaba un enfoque tradicional en la evaluación de lenguas extranjeras, privilegiando la comprensión lectora y la expresión escrita sobre la expresión oral y la comprensión auditiva. Además, el profesorado evaluaba más los conocimientos lingüísticos teóricos que la competencia comunicativa del alumnado, y el examen escrito era el instrumento más utilizado en las evaluaciones sumativas. Mulia (2019) encontró que el profesorado combinaba en el aula tanto la evaluación tradicional como evaluaciones alternativas. La primera servía para ver el producto final del aprendizaje a través de exámenes escritos u orales, y el nivel de comprensión de lectura a través de preguntas de opción múltiple. Las segundas tenían como objetivo ayudar al estudiantado a progresar por medio de la retroalimentación en clase.

En su investigación cuantitativa y cualitativo-interpretativa del español como lengua extranjera en Senegal, Diop (2016) encontró que, para la comprensión escrita, se destacaban los ejercicios de verdadero y falso, de escogencia múltiple, de resumen de texto, de identificación de ideas, de clasificación de elementos y de razonamiento de una frase; para la producción escrita, se utilizaban ejercicios de escritura de textos explicativos o argumentativos; y para la competencia lingüística, se empleaban ejercicios de sustitución de una forma por otra equivalente, de transformación al estilo indirecto o a la voz pasiva, de conjugación de verbos, entre otros. Rose y Syrbe (2018) identificaron además que la comprensión escrita era a menudo evaluada a través de la lectura de textos; la producción escrita se valoraba mediante la redacción de un texto, apoyada en una rúbrica; y la producción oral se evaluaba a través de la comunicación, tomando en cuenta la pronunciación, la comprensión, la gramática, el vocabulario y la claridad. Estas mismas personas autoras mencionaron que la evaluación formativa se daba a menudo en la clase, sobre todo para la participación del estudiantado.

En una investigación cuantitativa con 120 profesores turcos de inglés, Öz (2014) encontró que se prefería la evaluación tradicional por medio de exámenes con ejercicios antes que la evaluación formativa. Identificó también que otras actividades evaluativas llevadas a cabo por el personal docente fueron el examen oral, el trabajo en grupo, el proyecto, el portafolio y la presentación oral, y que las menos utilizadas fueron la rúbrica, la autoevaluación, la evaluación por pares, la observación y la dramatización. Shohamy et al. (2015) descubrieron por su parte que las prácticas evaluativas más comunes eran los *quizzes*, los ensayos, las composiciones, las pruebas, los simulacros y las entrevistas orales. En el caso de los *quizzes* y exámenes, los ejercicios de gramática y de vocabulario eran los más comunes.

En su investigación cualitativa en secundaria, Reiersdam (2015) encontró que el profesorado de inglés empleaba diferentes instrumentos para evaluar las diversas competencias lingüísticas. Por ejemplo, para la producción oral se empleaban a menudo el examen oral y las interacciones orales espontáneas; para la producción escrita se requería redactar algún tema, y los criterios evaluados eran el contenido, la estructura y la lengua. También usaban los *quizzes* para la gramática y el vocabulario; en ellos

los ítems eran frecuentemente de completar, de escogencia múltiple, de pareo y de respuestas cortas. Este tipo de ejercicios era utilizado asimismo para las evaluaciones de comprensión oral y escrita.

Existen otras investigaciones en el contexto de la educación secundaria sobre un tipo de prácticas conocidas como “evaluación alternativa”. En Israel, 113 docentes de inglés participaron en la investigación cuantitativa de Inbar-Lourie y Donitsa-Schmidt (2009). Como resultados principales, encontraron que la evaluación alternativa promovía el aprendizaje, pero tenía menos fiabilidad y validez. Burner (2015) realizó una investigación sobre la percepción del profesorado y del estudiantado de inglés en cuanto a la evaluación formativa. El estudiantado consideraba que era importante la retroalimentación para poder mejorar su aprendizaje. El profesorado, por su parte, mencionó que la evaluación escrita presentaba un desafío mayor que la evaluación oral, y que la autoevaluación era un componente importante en el proceso de aprendizaje.

Saefurrohman y Balinas (2016) encontraron que el profesorado filipino e indonesio de inglés consideraba la evaluación como una herramienta que facilitaba la identificación de las fortalezas y debilidades del estudiantado, que le proporcionaba información sobre su progreso, que permitía determinar el resultado final del estudiantado y que ayudaba a este a ser autónomo. Además, identificaron que el profesorado era el principal responsable del proceso evaluativo en el aula y que empleaba sobre todo la información de los manuales para crear los ítems de sus evaluaciones. Mulia (2019) encontró también que la evaluación servía para medir los conocimientos y lo que sabía el estudiantado.

Como síntesis, se puede decir que las prácticas evaluativas en la enseñanza de una lengua extranjera son muy variadas. Sin embargo, ha habido pocas investigaciones sobre la enseñanza del francés en secundaria, y ninguna en Costa Rica. Por lo tanto, sería interesante estudiar las prácticas evaluativas del profesorado costarricense de francés en secundaria con el fin de contribuir a enriquecer y a ampliar los conocimientos sobre esta temática. Así, esta investigación se propone como objetivos los siguientes: identificar la percepción que tiene sobre el concepto de evaluación el personal docente de francés como lengua extranjera en la educación secundaria de Costa Rica, y documentar los métodos e instrumentos de evaluación empleados por quienes lo componen.

Concepto de prácticas evaluativas

El concepto de prácticas evaluativas ha sido tratado en varios estudios. Según De Ketele (1986) y Genelot (2019), las prácticas evaluativas son elementos que permiten al profesorado conducir y administrar su clase y los aprendizajes escolares del alumnado. También ofrecen a las personas administradoras y dirigentes de los establecimientos información sobre la calidad de las producciones del alumnado, y a este, información sobre su proceso de aprendizaje. Howe y Ménard (1993) las definen como las técnicas aprendidas informalmente por el cuerpo docente, ya que son transmitidas entre las personas docentes de generación en generación. Acar-Erdol y Yildizh (2018), Rust (2002) e Isabel (2000) mencionan que son maneras

concretas para evaluar los aprendizajes y que están influenciadas por algún modelo o enfoque de la evaluación.

Scallon (2004) las considera procesos o medios para aplicar los principios de la medición y de la evaluación de los aprendizajes en educación, con el fin de determinar el nivel de competencia alcanzado por el alumnado. Cheng et al. (2004) y Osman (2021) las definen como instrumentos, métodos y procedimientos que permiten al profesorado conseguir información para tomar decisiones sobre los aprendizajes del alumnado. Acar-Erdol y Yildizh (2018), Amua-Sekyi (2016), Osman (2021) y Ruiz-Primo y Furtak (2007) agregan que son actividades formales —por ejemplo, aquellas planificadas previamente por el profesorado, como exámenes, *quizzes*, rúbricas, reportes, presentaciones, tareas, portafolios, entrevistas, exposiciones, etc.— o informales —como las observaciones y las interacciones entre el profesorado y el estudiantado en clase— para recoger información sobre el aprendizaje de la población estudiantil. Por último, según Kapalata Kwibe (2014), son un proceso que representa la manera de actuar y el saber hacer metodológico del personal docente, apoyándose en su intuición, sus experiencias y su formación. Reierstam (2015) agrega que las prácticas evaluativas se relacionan con las instituciones y con los saberes individuales.

Para esta investigación, se considera a las prácticas evaluativas como actividades que el personal docente desarrolla en clase y que le permiten recoger información pertinente sobre el aprendizaje del estudiantado. Además, pertenecen a un enfoque o perspectiva concreta de la evaluación de los aprendizajes.

Perspectivas de evaluación

Para esta investigación, se usa la clasificación propuesta por Scallon (2004), que habla de dos perspectivas en la evaluación: la perspectiva tradicional y la nueva perspectiva. Esta clasificación es retomada por otros estudios que otorgan a la evaluación tradicional y a la evaluación alternativa las siguientes características:

Tabla 1. Perspectivas de la evaluación.

Perspectiva tradicional	Perspectiva nueva
Centrada en el paradigma enfocado hacia la enseñanza e inspirado en el enfoque por objetivos.	Centrada en el paradigma enfocado hacia el aprendizaje e inspirado en el enfoque por competencias.
Tiene sus cimientos en el positivismo.	Tiene sus cimientos en el socio-constructivismo.
El individuo responde a preguntas breves o a preguntas de escogencia múltiple; el instrumento privilegiado para evaluar los aprendizajes es el examen o test, cuyo fin es medir los conocimientos.	El individuo resuelve problemas o tareas que le exigen construir una respuesta elaborada, como el caso de una producción o de proponer una solución a un problema. Existe una variedad de instrumentos para evaluar los aprendizajes: el portafolio, la observación, los mapas conceptuales, los proyectos, etc.
Los ítems tienen un carácter artificial, abstracto o escolar.	Las tareas o los problemas son realistas, significativos y auténticos, inspirados en la vida cotidiana.

No se reconoce la diversidad cultural, de capacidades ni de estilos de aprendizaje del estudiantado.	Se consideran los diferentes estilos de aprendizaje, capacidades y experiencias del estudiantado.
No se da una retroalimentación constructiva al estudiantado.	La retroalimentación tiene un papel primordial en el aprendizaje.
Las condiciones de observación son absolutamente idénticas y uniformes para todos, y existe poca comunicación entre el evaluador y la persona evaluada.	El individuo evaluado puede formular comentarios y el evaluador puede hacer preguntas para obtener la información necesaria.
Con respecto al rendimiento, se considera una sola dimensión, sobre todo la cognitiva.	La observación es contextualizada, es decir, permite observar al individuo en diferentes aspectos.
La interpretación se fundamenta generalmente en la comparación de los individuos.	El individuo es evaluado según una serie de criterios.
Se privilegian la observación factual y la objetividad.	Se valora el juicio de valor explícito y documentado.
La observación se hace con el resultado o el producto.	Existe interés por conocer qué sabe hacer el individuo, pero también la manera en que lo hace, el proceso utilizado y el progreso conseguido.
La evaluación y el aprendizaje tienen lugar en momentos distintos.	La evaluación está integrada al aprendizaje.
El estudiantado no evalúa sus trabajos; la persona docente es la principal responsable de la evaluación.	El estudiantado participa en su propia evaluación a través de la autoevaluación o de la evaluación a sus pares.

Fuente: Autor (2022), a partir de Acar-Erdol y Yildizh (2018), Amua-Sekyi (2016), Berlanga y Juárez (2020), Coombe et al. (2020), Du-rand y Chouinard (2012), Mejía (2012), Mulia (2019), Nasab (2015), Os-man (2021), Reierstam (2015) y Valverde (2017).

Tipo de investigación

La presente se trata de una investigación de tipo descriptivo-exploratorio, cuyo objetivo es examinar los datos de manera numérica (Ortiz, 2013) y describir con datos estadísticos los resultados obtenidos (Argibay, 2009).

Contexto de la investigación y participantes

Esta investigación se realizó en Costa Rica con docentes de francés de educación secundaria. Es importante mencionar que en Costa Rica se dan tres lecciones semanales de francés de 40 minutos para séptimo, octavo y noveno años, y en algunos centros se imparten también en décimo y undécimo.

En este estudio participaron 58 personas. Se usó un muestreo probabilístico aleatorio simple. En Costa Rica se cuenta con alrededor de 750 docentes de francés en la educación secundaria (Calvo et al., 2021); por lo tanto, la cantidad de participantes en la investigación representa un 7,73 % del total disponible. En la siguiente tabla se presentan las características generales de las personas participantes:

Tabla 2. Características de la población participante.

Característica	Número y porcentaje
Sexo	Mujer: 70,7 % (N = 41) Hombre: 29,3 % (N = 17)
Edad	20 a 30 años: 29,3 % (N = 17) 31 a 40 años: 43,1 % (N = 25) 41 a 50 años: 18,9 % (N = 11) 51 años o más: 8,6 % (N = 5)
Provincia de trabajo	San José: 48,2 % (N = 28) Alajuela: 18,9 % (N = 11) Cartago: 3,4 % (N = 2) Heredia: 6,8 % (N = 4) Puntarenas: 8,6 % (N = 5) Guanacaste: 5,2 % (N = 3) Limón: 8,6 % (N = 5)
Años de experiencia docente	1 a 5 años: 25,9 % (N = 15) 6 a 10 años: 24,1 % (N = 14) 11 a 15 años: 20,7 % (N = 12) 16 a 20 años: 15,5 % (N = 9) 21 a 25 años: 5,2 % (N = 3) 26 a 30 años: 8,6 % (N = 5)
Diploma	Sin diploma universitario: 5,2 % (N = 3) Bachillerato universitario: 36,2 % (N = 21) Licenciatura: 50 % (N = 29) Maestría: 8,6 % (N = 5)
Tipo de colegio	Público: 75,9 % (N = 44) Privado: 15,5 % (N = 9) Subvencionado: 8,6 % (N = 5)

Fuente: Autor (2022).

Proceso e instrumento de recolección de datos

La recolección de los datos pasó por varias etapas. Primeramente, tres personas expertas en el campo de la evaluación adaptaron al contexto de la enseñanza de una lengua extranjera en Costa Rica el instrumento validado por Blais et al. (1997); esto se llevó a cabo en el mes de agosto de 2019, con el fin de ver si las preguntas eran claras y permitían recolectar la información necesaria para la investigación. Tras esta primera etapa se realizaron algunas modificaciones en la redacción de los enunciados acerca de las percepciones en la evaluación, y se agregaron otros instrumentos y métodos de evaluación en lengua. Se pidió luego a cinco personas docentes de secundaria que contestaran el instrumento en noviembre de 2019 con el objetivo de dilucidar si permitía recolectar la información pertinente y si las preguntas eran lo suficientemente claras para las personas participantes. En diciembre se realizaron otras modificaciones: por ejemplo, se ordenaron algunas preguntas del cuestionario, se cambió la redacción de algunas preguntas, y se agregaron otros instrumentos y métodos de la evaluación.

En segundo lugar, se envió un correo de invitación a todas las personas docentes de secundaria, con un consentimiento informado, para que aceptaran participar en la investigación durante los meses de enero y febrero de 2020. Esta invitación se mandó también a la Asesoría Nacional de Francés de Secundaria para que la reenviara a la lista de docentes inscritos en el Ministerio de Educación. Debido a la pandemia del COVID-19, se tomó la decisión de aplicar el instrumento en línea y enviar el enlace a las personas que

aceptaran participar en la investigación. Así se lo hizo con un primer grupo de docentes en el mes de abril de 2020, pero hubo pocas respuestas. Se envió el enlace nuevamente durante los meses de mayo, junio y julio. Finalmente, se lograron obtener 58 respuestas hasta agosto.

El instrumento pregunta por los siguientes datos: información personal de las personas participantes (sexo, edad, provincia de trabajo, diploma, experiencia, entre otros), información sobre sus prácticas evaluativas, información sobre la percepción de la evaluación, e información sobre la retroalimentación que ofrece a su estudiantado. Este último apartado no se analizará en este artículo, sino que será objeto de otro estudio.

El instrumento contenía preguntas abiertas —como las relativas a la concepción de la evaluación— y cerradas —como las referidas a los métodos de evaluación, en las que las personas participantes debían escoger opciones de una lista—. También había preguntas cerradas con una escala de Likert, que indagaban sobre las prácticas evaluativas. Al calcular el alfa de Cronbach se obtuvo una fiabilidad de 0,8524 para estas últimas.

Procedimiento del análisis de la información

Para clasificar las respuestas sobre el concepto de evaluación, se utilizaron las categorías 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, se clasificó la información de la siguiente manera: los métodos e instrumentos de la evaluación, la tipología de ítems empleada, la instrumentación empleada para la producción escrita y oral, y la caracterización de los documentos para la comprensión escrita y oral.

Existía también un apartado sobre las prácticas evaluativas empleadas por el personal docente, con enunciados en los cuales debían escoger la opción mediante una escala de Likert. Esta información se presentó en forma de porcentajes.

No se empleó ningún tipo de análisis inferencial estadístico, ya que la cantidad de personas participantes en la investigación no generaba un resultado significativo, del mismo modo que tampoco lo hacía la división por sexo, nivel de escolaridad, región de trabajo, experiencia, tipo de institución o edad. Por lo tanto, se trabajó solamente con los resultados de manera descriptiva y porcentual. Esta situación es una gran limitante de esta investigación, ya que la muestra participante fue solamente de un 7,73 % del total de la población docente de francés en secundaria.

Análisis y discusión de los resultados

Esta investigación tenía dos objetivos específicos. El primer objetivo era identificar la percepción del personal docente de francés como lengua extranjera en la educación secundaria sobre el concepto de evaluación. Para responder a este objetivo, se consultó al profesorado sobre la manera en que definía la evaluación. Como resultado, se obtuvo que el 75,9 % (N = 44) piensa que la evaluación representa la medición de los conocimientos o de las habilidades del estudiantado, con el fin de valorar si ha logrado cumplir con los objetivos de aprendizajes o de verificar lo aprendido: “Evaluar el conocimiento adquirido por el estudiante en clases” (P3); “Medir los co-

nocimientos 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 una forma de medir cuánto han aprendido los estudiantes” (P17); “Manera de medir y observar los aprendizajes desarrollados en los estudiantes” (P24); “La revisión del nivel de adquisición de los conocimientos estudiados”; “Dar un valor” (P36); “Es la medición del aprendizaje, puede ser cualitativa o cuantitativa” (P44); “Es la manera en que verificamos qué tanto ha aprendido el estudiante” (P54).

Desde esta perspectiva, la evaluación es percibida como la valoración del producto o del resultado y se ubica bajo la perspectiva tradicional. Según Acar-Erdol y Yildizh (2018), Amua-Sekyi (2016), Berlanga y Juárez (2020), Coombe et al. (2020), Osman (2021) y Scallon (2004), la evaluación desde este enfoque busca sobre todo ver el producto final del aprendizaje obtenido por el estudiantado sin tomar en cuenta el proceso llevado a cabo por este. Por lo tanto, es percibida como el resultado de la medición de los conocimientos transmitidos por el profesorado.

El 24,1 % (N = 14) considera que la evaluación es un proceso continuo que evidencia los aprendizajes adquiridos por el estudiantado para la toma de decisiones, como se ilustra en estas respuestas: “Proceso en el cual se evidencian los aprendizajes adquiridos de los estudiantes” (P4); “Proceso en el cual se valoran el proceso y producto creados por el estudiante con el fin de identificar el progreso del mismo, o incluso los errores y carencias” (P11); “Es el proceso en el que se recolecta información, analiza y procesa para la toma de decisiones” (P56). Según Amua-Sekyi (2016), Berlanga y Juárez (2020), Durand y Chouinard (2015), Coombe et al. (2020), Osman (2021), Scallon (2004) y Valverde (2017), esto se referiría a la perspectiva nueva o alternativa de la evaluación, en la cual se busca documentar el proceso de aprendizaje del estudiantado sin considerar solamente el producto del mismo. En cambio, el profesorado, mediante su retroalimentación continua, favorece y guía al estudiantado a mejorar y a corregir sus errores a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

El segundo objetivo era documentar los métodos e instrumentos de evaluación empleados por el personal docente de francés como lengua extranjera en la educación secundaria. Para responder a este objetivo, se aplicó al personal docente un cuestionario en el cual se le preguntó sobre las modalidades para evaluar, los ítems que utiliza, el tiempo dedicado para la preparación de actividades evaluativas y las prácticas evaluativas que lleva a cabo en clase.

En cuanto a los métodos e instrumentos de evaluación, los más mencionados fueron el trabajo cotidiano en clase, los ejercicios de comprensión oral, los ejercicios de comprensión escrita, las tareas, el examen escrito y el examen oral. Los menos mencionados fueron el informe de lectura, el trabajo de investigación, el *quiz* de vocabulario y el portafolio, como se ilustra en la [Tabla 3](#). Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con estudios como los de Ambomo (2019), Öz (2014), Rose y Syrbe (2018), Reierstam (2015) y Shohamy et al. (2015), en los cuales se encontró que el examen escrito y los ejercicios de comprensión escrita son los instrumentos más utilizados por el profesorado de secundaria. Este fenómeno podría estar relacionado con las prácticas de la pers-

pectiva tradicional, según la cual se busca evaluar de la misma manera a todos los individuos para garantizar la objetividad y que todas las personas tengan las mismas condiciones de evaluación sin tomar en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje o las características particulares de cada estudiante (Acar-Erdol & Yildizh, 2018; Amua-Sekyi, 2016; Berlanga & Juárez, 2020; Coombe et al., 2020; Durand & Chouinard, 2012; Mejía, 2012; Mulia, 2019; Nasab, 2015; Osman, 2021; Reierstam, 2015; Scallon, 2004; Valverde, 2017).

En el caso de esta investigación, se encontró también que todas las personas participantes usaban el trabajo cotidiano en clase, una práctica evaluativa que no se había identificado en las otras investigaciones. Esto se debe, sobre todo, a que el Ministerio de Educación establece un puntaje para el trabajo cotidiano en clase. Las prácticas evaluativas que no son frecuentemente empleadas por el profesorado, como el portafolio, los informes de lectura o los trabajos de investigación, están asociadas a la nueva perspectiva de la evaluación, ya que implican que el individuo construya una respuesta elaborada; además, no existe un solo modelo de producción por parte del estudiantado (Acar-Erdol & Yildizh, 2018; Amua-Sekyi, 2016; Berlanga & Juárez, 2020; Coombe et al., 2020; Durand & Chouinard, 2012; Mejía, 2012; Mulia, 2019; Nasab, 2015; Osman, 2021; Reierstam, 2015; Scallon, 2004; Valverde, 2017). Estas prácticas han adquirido más relevancia en estos últimos años y han empezado a tener popularidad en el profesorado, como mencionan Summo et al. (2011).

Tabla 3. Métodos e instrumentos de evaluación.

Métodos e instrumentos de evaluación	No	Sí
a. Tareas	8,6 % (N = 5)	91,4 % (N = 53)
b. Trabajo en clase	0 % (N = 0)	100 % (N = 58)
c. Examen escrito parcial	13,8 % (N = 8)	86,2 % (N = 50)
d. Examen escrito final	39,7 % (N = 23)	60,3 % (N = 35)
e. Examen oral parcial	17,2 % (N = 10)	82,8 % (N = 48)
f. Examen oral final	51,7 % (N = 30)	48,3 % (N = 28)
g. Exposición	22,4 % (N = 13)	77,6 % (N = 45)
h. Trabajo de investigación	75,9 % (N = 44)	24,1 % (N = 14)
i. Proyecto	60,4 % (N = 35)	39,6 % (N = 23)
j. Comprensión oral	5,2 % (N = 3)	94,8 % (N = 55)
k. Comprensión escrita	8,6 % (N = 5)	91,4 % (N = 53)
l. Lectura en voz alta	50 % (N = 29)	50 % (N = 29)
m. Quiz de vocabulario	69 % (N = 40)	31 % (N = 18)
n. Quiz de gramática	24,1 % (N = 14)	75,9 % (N = 44)
o. Dictado	58,6 % (N = 34)	41,4 % (N = 24)

p. Juegos de roles	27,6 % (N = 16)	72,4 % (N = 42)
q. Redacción	46,6 % (N = 27)	53,4 % (N = 31)
r. Informe de lecturas	86,2 % (N = 50)	13,8 % (N = 8)
s. Portafolio	67,2 % (N = 39)	32,8 % (N = 19)

Fuente: Autor (2022).

En cuanto al examen escrito, el personal docente utiliza frecuentemente ejercicios de respuesta corta, de pareo, de desarrollo, de preguntas de escogencia múltiple y de completar, como muestra la [Tabla 4](#). Este tipo de ejercicios se ubica en los niveles inferiores de la taxonomía de Bloom, según Krathwohl (2002). Además, están relacionados sobre todo con la perspectiva tradicional de la evaluación y se caracterizan por su artificialidad (Acar-Erdol & Yildizh, 2018; Amua-Sekyi, 2016; Berlanga & Juárez, 2020; Coombe et al., 2020; Durand & Chouinard, 2012; Mejía, 2012; Mulia, 2019; Nasab, 2015; Osman, 2021; Reierstam, 2015; Scallon, 2004; Valverde, 2017). Otras investigaciones en lengua también han identificado que el profesorado emplea a menudo este tipo de ítems para evaluar los conocimientos de sus estudiantes, pues permite garantizar fiabilidad y objetividad en las correcciones (Afanassieva, 2015; Diop, 2016; Reierstam, 2015).

Tabla 4. Tipos de ítems en el examen.

Tipo de ítem en el examen	No	Sí
a. Falso y verdadero	86,2 % (N = 50)	13,8 % (N = 8)
b. Preguntas de escogencia múltiple	12,1 % (N = 7)	87,9 % (N = 51)
c. Pareo	8,6 % (N = 5)	91,4 % (N = 53)
d. Complete	13,8 % (N = 8)	82,2 % (N = 50)
e. Respuesta corta	0 % (N = 0)	100 % (N = 58)
f. Desarrollo	8,6 % (N = 5)	91,4 % (N = 53)
g. Identificación de imágenes	8,6 % (N = 5)	91,4 % (N = 53)
h. Mapas conceptuales	98,2 % (N = 57)	1,8 % (N = 1)
i. Redacción de un texto a partir de imágenes	46,6 % (N = 27)	53,4 % (N = 31)
j. Redacción de un texto a partir de un tema	43,1 % (N = 25)	56,9 % (N = 33)
k. Redacción de oraciones	19 % (N = 11)	81 % (N = 47)

Fuente: Autor (2022).

El 87,5 % (N = 49) menciona que emplea algún tipo de instrumento para evaluar las redacciones en el examen, mientras que el 12,5 % (N = 7) no utiliza ninguno. El 36,73 % (N = 18) usa una rúbrica de evaluación y el 63,26 % (N = 31) utiliza una escala uniforme. Se observa con estos resultados que el profesorado emplea generalmente un instrumento para evaluar las producciones escritas de sus estudiantes durante el examen; sin embargo, una gran mayoría prefiere

el uso de una escala uniforme. Un gran inconveniente de este tipo de instrumentos es la ausencia de descripción de cada una de las escalas, por lo cual su interpretación podría variar de una persona evaluadora a otra y no garantizaría la objetividad de la evaluación (Durand & Chouinard, 2012; Côté, 2014). En cambio, la rúbrica de evaluación detalla los niveles esperados en la producción, ofrece una información descriptiva de cada uno de los criterios y favorece la transparencia y la confiabilidad (Arias & Maturana, 2005; Arias et al., 2012; Liontou, 2021; Rogers et al., 2007).

Los criterios que las personas participantes toman en consideración para evaluar la redacción son la gramática (N = 26), el vocabulario o léxico (N = 24), la escritura de oraciones completas (N = 12), la conjugación de verbos (N = 10), la ortografía (N = 10), la coherencia de las ideas (N = 14), el respeto al tema o a las instrucciones (N = 15) y la pertinencia de las ideas (N = 5). También existen otros criterios como la puntuación (N = 5) y la cantidad de palabras (N = 6). Esta situación refleja la importancia especialmente de los criterios lingüísticos sobre los pragmáticos. Desde esta perspectiva, se observa que existe un interés de este grupo de docentes por escribir para aprender la lengua, en términos de Manchon (2011). Bajo este enfoque, la escritura ayuda a la persona estudiante a desarrollar competencias lingüísticas: por ejemplo, las reglas gramaticales, la ortografía, la conjugación verbal, la concordancia entre sustantivos y determinantes o adjetivos, entre otros. De esta manera, se mejora el uso de la lengua extranjera en la producción escrita.

Con respecto al examen oral, el ejercicio que emplea frecuentemente la gran mayoría son las preguntas de respuesta corta; el menos utilizado son las preguntas de desarrollo:

Tabla 5. Tipos de ítems en el examen oral.

Tipo de ítem en el examen	No	Sí
a. Preguntas de respuesta corta	19 % (N = 11)	81 % (N = 47)
b. Preguntas de desarrollo	69 % (N = 40)	31 % (N = 18)
c. Descripción de imágenes	27,6 % (N = 16)	72,4 % (N = 42)
d. Juego de roles	32,8 % (N = 19)	67,2 % (N = 39)
e. Otro	20,7 % (N = 12)	79,3 % (N = 46)

Fuente: Autor (2022).

Para el examen oral, el 86,8 % (N = 46) emplea un instrumento de evaluación y el 13,2 % (N = 7) no utiliza ninguno. El 32,6 % (N = 15) usa una rúbrica y el 67,4 % (N = 31), una escala uniforme. Como en el caso de la producción escrita, la instrumentación empleada por la mayoría de las personas docentes no garantiza la objetividad en la evaluación, ya que la escala uniforme no ofrece información clara para guiar al profesorado en su proceso evaluativo, sino que brinda solamente el criterio que se debe tomar en cuenta y el puntaje para cada uno (Côté, 2014; Durand & Chouinard, 2012). Los criterios que toman en consideración para evaluar son la pronunciación (N = 29), la fluidez (N = 11), la dicción y el tono de la voz (N = 5), la entonación (N = 4), el vocabulario (N = 20),

las oraciones completas (N = 13), la gramática (N = 12) —compuesta por criterios lingüísticos y pragmáticos—, la relación con el tema (N = 14), la coherencia de ideas (N = 7), las ideas (N = 3) y la comunicación gestual (N = 2). De nuevo: al igual que en la producción escrita, se toman en cuenta solamente los criterios relacionados con el aspecto lingüístico. Esto coincide con la investigación de Rose y Syrbe (2018), quienes mencionan que, en la evaluación de la producción oral, los criterios pragmáticos relacionados con el uso de la lengua en un determinado contexto de comunicación son raras veces tomados en cuenta a la hora de evaluar al estudiantado.

En cuanto a la comprensión oral, los tipos de documentos empleados son los siguientes: audios de libros o de métodos (N = 24), diálogos (N = 17), videos de YouTube o de TV5 (N = 17), canciones (N = 16), anuncios publicitarios (N = 6), audios en línea (N = 5), audios grabados por colegas o estudiantes (N = 5), *podcasts* (N = 4), emisiones radiofónicas (N = 4), mensajes (N = 2), extractos de películas (N = 1), audios de pronunciación de palabras (N = 2), dictados (N = 1), entrevistas (N = 1), lecturas (N = 1), sinopsis de películas (N = 1) y monólogos (N = 1). Con estos resultados, podemos decir que el profesorado emplea sobre todo documentos sonoros pedagógicos, comprensiones que aparecen adaptadas en los métodos o en los manuales de clase. Para la duración de los documentos sonoros, el 43,1 % (N = 25) emplea comprensiones orales que duran entre treinta segundos y un minuto y medio, el 41,4 % (N = 24) usa grabaciones de un minuto y medio a tres minutos, el 3,4 % (N = 2) utiliza documentos sonoros de tres a seis minutos, y siete personas no respondieron.

Con respecto a la cantidad de veces que el profesorado pasa cada comprensión oral durante el período de evaluación, se encontró que el 56 % (N = 33) lo hace tres veces; el 24 % (N = 14), cuatro o más veces; el 3,4 % (N = 2), dos veces; el 3,4 % (N = 2), una vez; y siete personas no respondieron. Se observa que la mayoría del profesorado pasa tres veces las comprensiones orales, como recomiendan los especialistas: la primera escucha sirve para que el alumnado formule hipótesis sobre lo que ha escuchado; la segunda, para verificar lo que se ha escuchado; y la tercera, para confirmar y revisar lo que se ha comprendido (Bensemicha, 2012; Robert, 2008).

En lo concerniente a la comprensión escrita, los tipos de documentos usados en la evaluación son documentos de los manuales (N = 14), artículos de periódicos (N = 13), artículos de internet (N = 9), diálogos (N = 8), anuncios publicitarios (N = 6), extractos de libros (N = 5), artículos de revistas (N = 5), tiras cómicas (N = 4), cuentos (N = 4), poemas (N = 3), canciones (N = 3), imágenes (N = 3), textos creados por la persona docente (N = 3), cartas (N = 2), afiches (N = 2), recetas (N = 2), invitaciones (N = 2), cartas postales (N = 1), formularios (N = 1), correos electrónicos (N = 1), mensajes de texto (N = 1), blogs (N = 1), diagnósticos médicos (N = 1), *brochures* (N = 1), reseñas (N = 1), exámenes viejos de bachillerato (N = 1) y reportes (N = 1). Se observa, entonces, que no existe un consenso en el profesorado de secundaria, ya que emplea diferentes tipos de documentos, tanto auténticos como pedagógicos.

Respecto al tiempo que se toma el profesorado para preparar las actividades de evaluación durante el trimes-

tre, el 17,2 % (N = 10) dedica entre una y 10 horas; el 24,1 % (N = 14), entre 11 y 20; el 15,1 % (N = 9), entre 21 y 30; el 8,6 % (N = 5), entre 31 y 40; el 27,6 % (N = 16), 41 horas o más; y cuatro personas no respondieron. Por su parte, al 12,1 % (N = 7) le toma entre una y 10 horas corregir las actividades de evaluación; al 15,5 % (N = 9), entre 11 y 20 horas; al 17,2 % (N = 10), entre 21 y 30; al 13,8 % (N = 8), entre 31 y 40; al 34,5 % (N = 20), 41 horas o más; y cuatro personas no respondieron. Este fenómeno coincide con el estudio de Saefurrohman y Balinas (2016), en el cual se identificó que el profesorado dedicaba en promedio entre 5 y 15 horas semanales a la preparación de las actividades evaluativas y a su corrección.

Con respecto a las habilidades evaluadas según la taxonomía de Bloom (Krathwohl, 2002), los resultados de la **Tabla 6** muestran que el nivel de comprensión es lo más evaluado por el profesorado de secundaria, ya que el 96,4 % menciona que sus preguntas de examen suponen siempre o a menudo la comprensión de los contenidos. Esto se podría explicar por el hecho de que antes, en el examen de bachillerato en secundaria, el alumnado debía responder preguntas de comprensión de lectura. Por lo tanto, esta situación refleja el interés del profesorado en preparar a sus estudiantes para este examen estandarizado. En cambio, los niveles de conocimiento y de síntesis son los menos empleados por el personal docente de francés de secundaria:

Tabla 6. Habilidades evaluadas, según la taxonomía de Bloom.

Enunciado	Siempre	A menudo	Raras veces	Nunca
7. Mis preguntas del examen implican la memorización de los contenidos del curso.	5,2 % (N = 3)	46,5 % (N = 27)	34,5 % (N = 20)	13,8 % (N = 8)
8. Mis preguntas del examen suponen la comprensión de los contenidos del curso.	69 % (N = 40)	27,6 % (N = 16)	3,4 % (N = 2)	0 % (N = 0)
9. Mis preguntas del examen implican la capacidad de análisis del estudiante.	36,2 % (N = 21)	43,1 % (N = 25)	17,3 % (N = 10)	3,4 % (N = 2)
10. Mis preguntas del examen implican la habilidad de resolución de problemas del estudiante.	20,7 % (N = 12)	41,4 % (N = 24)	22,4 % (N = 13)	15,5 % (N = 9)
11. Mis preguntas del examen exigen que el estudiante utilice su espíritu crítico.	25,9 % (N = 15)	27,6 % (N = 16)	36,2 % (N = 21)	10,3 % (N = 6)
12. Mis preguntas del examen exigen al estudiante realizar un trabajo de producción.	32,8 % (N = 19)	43,1 % (N = 25)	13,8 % (N = 8)	10,3 % (N = 6)

Fuente: Autor (2022).

En lo concerniente a la manera en que se elabora la evaluación, la **Tabla 7** ilustra que casi todo el personal docente se basa siempre o a menudo en los objetivos del curso, en el manual utilizado o en las explicaciones dadas en

clase. Esto es una condición esencial para validar los instrumentos de evaluación, como indican Blais et al. (1997) y Saefurrohman y Balinas (2016) en sus investigaciones. Solamente el 29,2 % elabora siempre o a menudo sus exámenes a partir de un banco de preguntas ya existentes.

Tabla 7. Medios utilizados para la elaboración de sus exámenes.

Enunciado	Siempre	A menudo	Raras veces	Nunca
1. Me baso en los objetivos de mi curso para la preparación de mis evaluaciones.	93,2 % (N = 54)	6,8 % (N = 4)	0 % (N = 0)	0 % (N = 0)
3. Elaboro mis exámenes a partir de un banco de preguntas existentes.	8,6 % (N = 5)	20,6 % (N = 12)	41,4 % (N = 24)	29,4 % (N = 17)
4. Me baso en el manual que utilizo en mi curso para construir las preguntas del examen.	69 % (N = 40)	20,6 % (N = 12)	6,9 % (N = 4)	3,5 % (N = 2)
5. Me baso en las explicaciones que doy durante el curso para construir las preguntas del examen.	81 % (N = 47)	15,6 % (N = 9)	1,7 % (N = 1)	1,7 % (N = 1)

Fuente: Autor (2022).

Con respecto a la participación de colegas en la evaluación, se observa que la evaluación generalmente es vivida como una actividad individual y no colectiva: la gran mayoría del profesorado raras veces o nunca recurre a la ayuda de sus colegas para la creación de sus evaluaciones, para tener su opinión acerca de las preguntas de su examen, para pedir opinión de la corrección de los trabajos o para ayudarlo como jurado en un examen oral, como se ilustra en la **Tabla 8**. Esto coincide también con el estudio de Saefurrohman y Balinas (2016), en el cual se identifica que el profesorado pocas veces recurre a otra persona para validar los ítems creados o para trabajar de manera colaborativa en la creación de los instrumentos de la evaluación.

Estos 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, debido a que la calificación se obtiene a partir de la opinión de una sola persona y no de una doble corrección o de una segunda opinión. Esta situación es preocupante, sobre todo cuando el profesorado no emplea ningún tipo de instrumento para evaluar estas actividades o cuando usa una escala uniforme en la cual no existe una descripción detallada de cada criterio o de cada nivel de competencia, como mencionan Côté (2014) y Durand y Chouinard (2012). Además, como indican Ene y Kosobucki (2016), el uso de una rúbrica de evaluación permite al profesorado facilitar el proceso de atribución de una nota al trabajo del estudiante, mantener la consistencia de su evaluación y evitar la arbitrariedad pues se juzga al estudiantado a partir de criterios claramente observables y determinados con anterioridad.

Tabla 8. Participación de colegas en la evaluación.

Enunciado	Siempre	A menudo	Raras veces	Nunca
2. Mis colegas participan en la creación de mis evaluaciones.	0 % (N = 0)	15,6 % (N = 9)	24,1 % (N = 14)	60,3 % (N = 35)
6. Muestro las preguntas de mi examen a mis colegas para conocer sus opiniones.	5,1 % (N = 3)	20,6 % (N = 12)	29,4 % (N = 17)	44,9 % (N = 26)
25. Durante la corrección de los trabajos, pido la opinión de un colega.	5,1 % (N = 3)	15,6 % (N = 9)	27,5 % (N = 16)	51,8 % (N = 30)
26. Aplico los exámenes orales con un jurado.	1,7 % (N = 1)	10,3 % (N = 6)	8,7 % (N = 5)	79,3 % (N = 46)
27. Aplico los exámenes orales solo o sola.	60,4 % (N = 35)	25,9 % (N = 15)	3,4 % (N = 2)	10,3 % (N = 6)

Fuente: Autor (2022).

Como se ilustra en la [Tabla 9](#), casi la totalidad del personal docente explica siempre o a menudo las indicaciones o los criterios de la evaluación, sea de manera oral o escrita. Esta explicación es muy importante, ya que ayuda al estudiantado a prepararse, a priorizar su aprendizaje para la evaluación y a tener claridad sobre lo que se le va a evaluar.

Tabla 9. Explicación de las indicaciones.

Enunciado	Siempre	A menudo	Raras veces	Nunca
15. Antes de proceder a realizar una evaluación, explico oralmente al estudiante lo que tiene que hacer.	75,9 % (N = 44)	19 % (N = 11)	5,1 % (N = 3)	0 % (N = 0)
16. Antes de proceder a realizar una evaluación, explico por escrito al estudiante lo que tiene que hacer.	63,8 % (N = 37)	24,2 % (N = 14)	10,3 % (N = 6)	1,7 % (N = 1)
17. Antes de proceder a realizar una evaluación, informo oralmente al estudiante sobre la manera de evaluar el trabajo.	63,8 % (N = 37)	27,5 % (N = 16)	8,6 % (N = 5)	0 % (N = 0)
18. Antes de proceder a realizar una evaluación, informo por escrito al estudiante sobre la manera de evaluar el trabajo.	63,8 % (N = 37)	27,5 % (N = 16)	6,9 % (N = 4)	1,7 % (N = 1)
19. Antes de proceder a realizar una evaluación, informo oralmente al estudiante sobre los criterios que se tomarán en cuenta en la evaluación.	70,7 % (N = 41)	19 % (N = 11)	6,9 % (N = 4)	3,4 % (N = 2)
20. Antes de proceder a realizar una evaluación, informo por escrito al estudiante los criterios que se tomarán en cuenta en la evaluación.	75,9 % (N = 44)	13,8 % (N = 8)	6,9 % (N = 4)	3,4 % (N = 2)

Fuente: Autor (2022).

Cuando hay ejercicios de escogencia múltiple, de verdadero o falso, de respuesta corta o de pareo, es fácil aplicar una corrección objetiva. Sin embargo, al evaluar una producción escrita o una producción oral, el profesorado se debe apoyar en una corrección analítica con criterios determinados previamente ([Blais et al., 1997](#); [Durand & Chouinard, 2012](#)), para sustentar la decisión y atribuir una nota.

Como se ilustra en la [Tabla 10](#), la gran mayoría del profesorado de francés de secundaria utiliza siempre o a menudo criterios determinados previamente para evaluar las producciones escritas y orales. Sin embargo, llama la atención también que exista un grupo importante de docentes que basa su corrección en una impresión general de la producción oral y escrita. Esto provoca sesgos en la corrección, ya que no existen criterios determinados previamente ni una instrumentación sólida que permita al profesorado justificar su evaluación.

Por último, se encuentra que muy pocas personas participantes recurren a los servicios de un corrector para revisar los trabajos o exámenes. Esta situación no es sorprendente, pues ya se observó que la evaluación era una actividad individual para este grupo de docentes.

Tabla 10. Modo de corrección.

Enunciado	Siempre	A menudo	Raras veces	Nunca
21. Corrijo los trabajos (composiciones, proyectos, etc.) a partir de criterios determinados previamente.	65,6 % (N = 38)	24,2 % (N = 14)	5,1 % (N = 3)	5,1 % (N = 3)
22. Corrijo los trabajos (composiciones, proyectos, etc.) a partir de una impresión general después de la primera lectura.	13,8 % (N = 8)	29,4 % (N = 17)	17,2 % (N = 10)	39,6 % (N = 23)
23. Corrijo el examen oral a partir de criterios determinados previamente.	74,2 % (N = 43)	13,8 % (N = 8)	6,9 % (N = 4)	5,1 % (N = 3)
24. Corrijo el examen oral según mi impresión general.	12 % (N = 7)	17,2 % (N = 10)	29,4 % (N = 17)	41,4 % (N = 24)
28. Recorro a los servicios de un corrector para la corrección de los trabajos.	1,7 % (N = 1)	8,7 % (N = 5)	5,1 % (N = 3)	84,5 % (N = 49)
29. Recorro a los servicios de un corrector para la corrección de los exámenes.	0 % (N = 0)	5,1 % (N = 3)	10,4 % (N = 6)	84,5 % (N = 49)

Fuente: Autor (2022).

De acuerdo con los resultados encontrados en la [Tabla 11](#), parece ser que algunos aspectos como la calidad del francés, la asistencia y la participación son elementos que una mayoría del profesorado toma en cuenta para atribuir puntos al alumnado. En cambio, aspectos como el esfuerzo y el comportamiento no suelen ser considerados para la nota.

Tabla 11. Otorgamiento de puntos.

Enunciado	Siempre	A menudo	Raras veces	Nunca
34. Atribuyo puntos extras por el esfuerzo realizado en los ejercicios o en los trabajos.	10,4 % (N = 6)	27,6 % (N = 16)	20,7 % (N = 12)	41,3 % (N = 24)
35. Atribuyo puntos por el comportamiento en la clase.	6,9 % (N = 4)	15,6 % (N = 9)	18,9 % (N = 11)	58,6 % (N = 34)
36. Atribuyo puntos por la asistencia a la clase.	32,7 % (N = 19)	13,8 % (N = 8)	13,8 % (N = 8)	39,7 % (N = 23)
37. Atribuyo puntos por la participación activa en la clase.	46,6 % (N = 27)	18,9 % (N = 11)	8,7 % (N = 5)	25,8 % (N = 15)
38. Atribuyo puntos por la calidad del francés en los trabajos o en los exámenes.	22,5 % (N = 13)	34,5 % (N = 20)	17,2 % (N = 10)	25,8 % (N = 15)

Fuente: Autor (2022).

Según la *Tabla 12*, para una gran mayoría del personal docente, el resultado se representa por medio de un porcentaje, pero llama la atención también que el 44,8 % presenta siempre o a menudo el resultado por medio de una apreciación general. Saefurrohman y Balinas (2016) encontraron en su investigación que la mayoría del profesorado informa los resultados de la evaluación mediante una nota numérica o una letra, pero también existe un número importante de docentes que acompaña la nota con una retroalimentación oral o un comentario escrito. Este tipo de práctica no es tan frecuente en el contexto costarricense: el profesorado casi nunca acompaña la nota con una retroalimentación descriptiva escrita o una retroalimentación oral individual. Además, se ve que, para la mayoría de docentes, el alumnado nunca o raras veces reprueba su curso, aunque tampoco se aprueba a estudiantes malos a pesar de que se hayan esforzado.

Tabla 12. Escala de notación y aprobación del curso.

Enunciado	Siempre	A menudo	Raras veces	Nunca
30. Transmito el resultado de los trabajos o de los exámenes en porcentaje.	60,3 % (N = 35)	17,2 % (N = 10)	6,9 % (N = 4)	15,6 % (N = 9)
31. Transmito el resultado de los trabajos o de los exámenes por medio de una apreciación general.	15,6 % (N = 9)	29,3 % (N = 17)	13,8 % (N = 8)	41,3 % (N = 24)
32. Permito que un estudiante malo apruebe cuando ha hecho esfuerzo.	13,8 % (N = 8)	27,6 % (N = 16)	31 % (N = 18)	27,6 % (N = 16)
33. En mi curso, hay algún estudiante que reprueba.	24,2 % (N = 14)	22,5 % (N = 13)	41,3 % (N = 24)	12 % (N = 7)

Fuente: Autor (2022).

Conclusiones

En esta investigación, los objetivos eran identificar la percepción del personal docente de francés sobre el concepto de la evaluación y documentar los métodos e instrumentos de evaluación empleados por él. Se identifica que la gran mayoría del profesorado de secundaria tiene una concepción de la evaluación como medición y verificación de los conocimientos adquiridos durante el curso. Esto refleja la perspectiva tradicional, en la cual la evaluación y el aprendizaje no están interrelacionados, sino que ocurren en diferentes momentos del proceso de aprendizaje (Acar-Erdol & Yildizh, 2018; Amua-Sekyi, 2016; Berlanga & Juárez, 2020; Coombe et al., 2020; Durand & Chouinard, 2012; Mejía, 2012; Mulia, 2019; Nasab, 2015; Osman, 2021; Reierstam, 2015; Scallon, 2004; Valverde, 2017).

En cuanto a las prácticas evaluativas del personal docente de secundaria, se observa que el trabajo cotidiano, los ejercicios de comprensión, las tareas y los exámenes son los métodos e instrumentos de evaluación más empleados, lo que muestra una vez más que sus prácticas tienen relación con una concepción tradicional de la evaluación. Además, los ítems más empleados en los exámenes escritos son las preguntas de escogencia múltiple, el pareo, el complete, 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 (Krauthwohl, 2002). A pesar de que algunas investigaciones como las de Inbar-Lourie y Donitsa-Schmidt (2009) y Mulia (2019) encontraron que existía una convivencia de las evaluaciones tradicional y alternativa, según el presente estudio parece que siguen prevaleciendo las prácticas evaluativas asociadas a la perspectiva tradicional.

Es importante señalar también que el profesorado emplea generalmente una escala uniforme para evaluar los ejercicios de producción oral u escrita. Este tipo de instrumento no refleja objetividad en la evaluación, pues no existe una descripción detallada de cada uno de los niveles de competencia (Durand & Chouinard, 2012; Côté, 2014; Ene & Kosobucki, 2016). Con respecto a las competencias de la comprensión oral y escrita, por su parte, el profesorado utiliza diferentes tipos de documentos para evaluar a sus estudiantes, tanto auténticos como pedagógicos.

Según lo recabado en esta investigación, el profesorado se basa en los contenidos trabajados en clase para componer sus evaluaciones (generalmente de manera individual); informa al alumnado sobre los contenidos y criterios que tomará en cuenta al corregir (también de manera individual); y otorga puntos por la calidad del francés, la asistencia y la participación en clase.

Si bien esta investigación es de tipo cuantitativo, no se puede realizar una generalización de los resultados, pues no se contó con la participación de un grupo importante de docentes, sino de menos de un 10 % del profesorado de francés en secundaria. Esta situación se debió sobre todo a que se aplicó el cuestionario durante el contexto de la pandemia del COVID-19 y no se pudieron recolectar datos directamente en las regiones. Además, en el momento de la aplicación, el personal docente se encontraba en el período de adaptación de su curso a la virtualidad.

En una perspectiva de investigación futura, sería interesante realizar un estudio comparativo entre las prácticas evaluativas del personal docente y confrontarlas con

la realidad en las aulas y la percepción del alumnado, con el fin de comprobar que efectivamente se corresponden unas con otras.

Referencias

- Acar-Erdol, T., & Yildizh, H. (2018). Classroom Assessment Practices of Teachers in Turkey. *International Journal of Instruction*, 11(3), 587-602. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11340a>
- Afanassieva, O. (2015). *Prácticas evaluativas en las asignaturas del componente de lenguas extranjeras del programa de licenciatura en lenguas extranjeras, inglés-francés, de la Universidad del Valle* [Tesis de licenciatura]. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Ambomo, M. (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 doctoral]. Universitat de Lleida, Barcelona, España.
- Amua-Sekyi, E. (2016). Assessment, Student Learning and Classroom Practice: A Review. *Journal of Education and Practice*, 7(21), 1-6.
- Argibay, J. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13(1), 13-29.
- Arias, C., & Maturana, L. (2005). Evaluación en lenguas extranjeras: Discursos y prácticas. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 10(16), 63-91.
- Arias, C., Maturana, L., & Restrepo, M. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: Hacia prácticas justas y democráticas. *Lenguaje*, 40(1), 99-126.
- Bensemicha, C. (2012). *La compréhension de l'orale au collège: Cas de première année moyenne* [Tesis de maestría]. Université Mohamed Ben Ahmed d'Oran 2, Orán, Argelia.
- Berlanga, M., & Juárez, L. (2020). Paradigmas de evaluación: Del tradicional al socioformativo. *Diálogos sobre Educación*, 11(21), 1-14. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.646>
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier.
- Blais, J., Laurier, M., Van der Maren, J., Gervais, C., Lévesque, M., & Pelletier, G. (1997). *L'évaluation des apprentissages à l'université de Montréal et dans ses écoles affiliées*. Université de Montréal.
- Burner, T. (2015). Formative Assessment of Writing in English as a Foreign Language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 626-648. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066430>
- Calvo, K., Jiménez, C., Sancho, M., & Valle, J. (2021). *Les pratiques évaluatives utilisées en classe de français langue étrangère (FLE): Le cas d'un groupe d'enseignants costariens du secondaire* [Tesis de licenciatura]. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Cheng, L., Rogers, T., & Hu, H. (2004). ESL/EFL Instructors' Classroom Assessment Practices: Purposes, Methods, and Procedures. *Language Testing*, 21(3), 360-389. <https://doi.org/10.1191/0265532204lt288oa>
- Coombe, C., Vafadar, H., & Mohebbi, H. (2020). Language Assessment Literacy: What Do We Need to Learn, Unlearn, and Relearn? *Language Testing in Asia*, 10(3). <https://doi.org/10.1186/s40468-020-00101-6>
- Côté, F. (2014). *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial: Guide d'élaboration et exemples de grille*. Presses de l'Université du Québec.
- Cuq, J., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- De Ketele, J. (1986). *L'évaluation: Approche descriptive ou prescriptive?* De Boeck.
- Diop, P. (2016). Las prácticas evaluativas en lenguas extranjeras en Senegal: El caso del ELE en el examen estatal del Bachillerato. *Lenguaje y Textos*, 1(44), 1-17. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.6629>
- Durand, M., & Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages: De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Didier.
- Ene, E., & Kosobucki, V. (2016). Rubrics and Corrective Feedback in ESL Writing: A Longitudinal Case Study of an L2 Writer. *Assessing Writing*, 30, 3-20. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.06.003>
- 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.
- Fives, H., & Barnes, N. (2020). Navigating the Complex Cognitive Task of Classroom Assessment. *Teaching and Teacher Education*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103063>
- Frodden, M., Restrepo, M., & Maturana, L. (2004). Analysis of Assessment Instruments Used in Foreign Language Teaching. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 9(15), 171-201.
- Genelot, S. (2019). *Observer les pratiques évaluatives des enseignants*. Institut de Recherche sur l'Éducation.
- Gil, J. (2018). Prácticas evaluativas en español y matemáticas en dos instituciones de educación básica. *Enunciación*, 23(1), 56-72. <https://doi.org/10.14483/22486798.12363>
- Gilles, J., Detroz, P., & Blais, J. (2014). An International Online Survey of the Practices and Perceptions of Higher Education Professors with Respect to the Assessment of Learning in the Classroom. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6), 719-733. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.484880>
- Howe, R., & Ménard, L. (1993). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages: Étude des croyances et des pratiques des enseignants des cégeps à l'égard de l'évaluation des apprentissages*. Collège Montmorcency.
- Inbar-Lourie, O., & Donitsa-Schmidt, S. (2009). Exploring Classroom Assessment Practices: The Case of Teachers of English as a Foreign Language. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(2), 185-204. <https://doi.org/10.1080/09695940903075958>
- Isabel, B. (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 doctoral]. Université du Québec à Montréal, Canadá.
- Kalapata Kwibe, B. (2014). *Pratiques évaluatives des enseignants rwandais du secondaire* [Tesis doctoral]. Université Laval, Canadá.
- Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Liontou, M. (2021). Conceptions of Assessment as an Integral Part of Language Learning: A Case Study of

- Finnish and Chinese University Students. *Languages*, 6. <https://doi.org/10.3390/languages6040202>
- Lussier, D., & Turner, C. (1995). *Le point sur l'évaluation en didactique des langues*. Centre Éducatif et Culturel.
- Manchon, R. (2011). Writing to Learn the Language: Issues in Theory and Research. En R. Manchon (ed.), *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language* (pp. 61-82). John Benjamins.
- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 27-46.
- Mulia, D. (2019). *Teachers' assessment types in English* [Tesis doctoral]. Ar-Raniry State Islamic University, Banda Aceh, Indonesia.
- Nasab, F. (2015). Alternative versus Traditional Assessment. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(6), 165-178.
- Nin, M. y Acosta, M. (2020). Prácticas evaluativas en la enseñanza de la Geografía en educación secundaria. *Boletín Geográfico*, 42(1), 83-102.
- Ortiz, E. (2013). Epistemología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Paradigmas y objetivos. *Revista de Claseshistoria*, 12.
- Osman, S. (2021). Basic School Teachers' Assessment Practices in the Sissala East Municipality, Ghana. *European Journal of Education Studies*, 8(7), 44-74. <https://doi.org/10.46827/ejes.v8i7.3801>
- Otto, A., & Estrada, J. (2019). Towards an Understanding of CLIL in a European Context: Main Assessment Tools and the Role of Language in Content Subjects. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 31-42. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.11>
- Öz, H. (2014). Turkish Teachers' Practices of Assessment for Learning in the English as a Foreign Language Classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 775-785.
- Reierstam, H. (2015). *Assessing Language or Content? A Comparative Study of the Assessment Practices in Three Swedish Upper Secondary CLIL Schools* [Tesis de licenciatura]. University of Gothenburg, Suecia.
- Robert, J. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys.
- Rogers, W., Cheng, L., & Hu, H. (2007). ESL/EFL Instructors' Beliefs about Assessment and Evaluation. *Education Canadienne et Internationale*, 36(1), 39-61. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v36i1.9088>
- Romainville, M. (2006). Quand la coutume tient lieu de compétence: Les pratiques d'évaluation des acquis à l'université. En N. Rege Colet y M. Romainville (coord.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 19-40). De Boeck & Larcier.
- Rose, H., & Syrbe, M. (2018). Assessment in Teaching English as an International Language. En J. Liontas (ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 2-12). Wiley.
- Ruiz-Primo, M., & Furtak, E. (2007). Exploring Teachers' Informal Formative Assessment Practices and Students' Understanding in the Context of Scientific Inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 44 (1), 57-84. <https://doi.org/10.1002/tea.20163>
- Rust, C. (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*, 3(2), 145-158. <https://doi.org/10.1177/1469787402003002004>
- Saefurrohman, & Balinas, E. (2016). English Teachers Classroom Assessment Practices. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 5(1), 82-92.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck.
- Shohamy, E., Inbar-Lourie, O., & Poehner, M. (2015). *Investigating Assessment Perceptions and Practices in the Advanced Foreign Language Classroom*. Center for Advanced Language Proficiency Education and Research.
- Summo, A., Voisin, S., & Asensio, A. (2011). Croyances et pratiques en évaluation: Le cas des enseignants de français de la Faculté de Langues de la BUAP. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, 8, 102-128.
- Thibert, R. (2010). Pour des langues plus vivantes à l'école. *Dossier d'Actualité*, 58.
- Turpo, O. (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*, 4(2), 214-233.
- Valverde, X. (2017). La evaluación tradicional vs. evaluación alternativa en la FAREM-Carazo. *Revista Torreón Universitario*, 6(15), 75-82.
- Yahaya, P., Hanapi, M., & Yahya, F. (2020). Implementation of Classroom Assessment Practices among Teachers. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(2), 527-533. <https://dx.doi.org/10.6007/IJARPE/v9-i2/7499>
- Zambrano, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión-Chile* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona, España.