

Las prácticas evaluativas de docentes de primaria de francés como lengua extranjera: el caso de Costa Rica

The Assessment Practices of Primary School Teachers of French Foreign Language: The Case of Costa Rica

<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n28.1306>

Recibido: 18 de abril 2022

Aprobado: 12 de julio de 2022

Publicado: 11 de octubre de 2022



Kuok Wa Chao Chao ^{1*}
<https://orcid.org/0000-0003-0683-1481>

Ileana Arias Corrales ¹
<https://orcid.org/0000-0002-8107-5068>

¹ Universidad de Costa Rica, Facultad de Letras, San José, Costa Rica. kuok.chao@ucr.ac.cr, ileana.arias@ucr.ac.cr

* Autor de correspondencia:
Universidad de Costa Rica, Facultad de Letras, San Pedro Montes de Oca, Sede Rodrigo Facio Costa Rica, kuok.chao@cr.ac.cr

Para citar este artículo:
Chao Chao, K. W. y Arias Corrales, I. (2022). Las prácticas evaluativas de docentes de primaria de francés como lengua extranjera: El caso de Costa Rica. *Papeles*, 14(28), e1306.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n28.1306>

Resumen

Palabras clave: Prácticas evaluativas; docentes; educación primaria; francés como lengua extranjera; investigación exploratoria

Introducción: las investigaciones sobre prácticas evaluativas en lengua han sido un tema que ha despertado mucho interés en estos años. Por tanto, esta investigación se propone, por un lado, caracterizar las concepciones de la evaluación del profesorado de francés como lengua extranjera y, por otro, analizar sus prácticas evaluativas. **Metodología:** a partir de estos objetivos, se realiza una investigación exploratoria en la cual participaron 26 docentes de primaria mediante un cuestionario aplicado en línea. **Resultados y discusión:** como resultados principales, se encontró que el personal docente concibe la evaluación como la verificación y la comprobación de conocimientos. Sus prácticas evaluativas se enmarcan sobre todo en la evaluación tradicional y están en general influenciadas por lo que se establece en el Ministerio de Educación Pública (MEP). De esta manera, el profesorado es el principal responsable de todo el proceso evaluativo y de la corrección. **Conclusiones:** como conclusiones, las prácticas evaluativas están influenciadas por la comprensión de la evaluación de los docentes y por el contexto institucional que desempeñan un papel primordial en el proceso evaluativo.

Abstract

Keywords: Assessment practices; teachers; primary school; French foreign language; exploratory research

Introduction: Research on assessment practices in language has been a topic that has aroused a lot of interest in recent years. Therefore, this research aims, on the one hand, to characterize the conceptions of the assessment of French teachers as a foreign language and, on the other hand, to analyse their assessment practices. **Methodology:** Based on these objectives, exploratory research is carried out in which 26 primary school teachers participated through an online questionnaire. **Results and discussion:** As main results, it was found that the teachers conceive assessment such as verification and knowledge verification. Their assessment practices are often framed in traditional assessment and they are influenced by what is established by the Ministry of Public Education. That is why the teacher is generally the person responsible for the entire assessment process and the correction. **Conclusions:** Finally, the assessment practices are influenced by the teachers' beliefs and by the institutional context that they play a primary role in the assessment process.

1. Introducción

La evaluación como objeto de investigación constituye un factor de interés para lograr la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Giraldo, 2019; Monteiro et al., 2021; Özdemir-Yimazer y Özkan, 2017). La

evaluación en clase de primaria ha llamado la atención de los investigadores en estos últimos años y se han identificado prácticas evaluativas, tales como el uso de exámenes escritos con ítems de opción múltiple, de falso y verdadero, de preguntas abiertas, de complete y de apareamiento u orales o de

pruebas cortas, de rúbricas, de portafolios, la evaluación de la participación en clases, los proyectos, la demostración, etc. (Acar-Erdol y Yildizh, 2018; Randel et al., 2016; Torres Celis, 2019; Vargas, 2014; Wikström, 2007; Zhang y Burry-Stock, 2003). Acar-Erdol y Yildizh (2018) y Randel et al. (2016) mencionan, además, que en primaria las prácticas evaluativas más usuales son las observaciones y las tareas. Las prácticas evaluativas que no se emplean frecuentemente son los mapas conceptuales, el proyecto, la autoevaluación, la evaluación por los pares y la rúbrica de evaluación.

Las investigaciones en primaria sugieren también que el cuerpo docente se interesa por un enfoque instrumental y memorístico, una evaluación centrada en los resultados del rendimiento, la capacidad de reproducir la información y el trabajo individual, la evaluación tiene fines sumativos y de resultados (Acar-Erdol y Yildizh, 2018; Randel et al., 2016; Vargas, 2014).

Ahora bien, antes de continuar es importante aclarar el concepto de prácticas evaluativas que se puede comprender como el conjunto de acciones que el profesorado emplea para evaluar los aprendizajes del estudiantado (Pineda Moreno, 2018). Estas acciones están influenciadas por las experiencias, las percepciones y las creencias vividas por el profesorado (Monteiro et al., 2021) e inciden en la formación del estudiantado de manera directa e indirecta (Torres Celis, 2019). Estas prácticas están influenciadas por los diferentes modelos o perspectivas de la evaluación.

En la evaluación tradicional, las prácticas evaluativas son aquellas que incluyen el uso de exámenes estandarizados en el aula con ítems de falso y verdadero, de opción múltiple y de complete (Al-Noud et al., 2014; Belle, 1999; Monteiro et al., 2021; Rahman et al., 2011). Se caracteriza, además, por su fiabilidad y validez de constructo (Burke, 2009). Zanet (2017) asocia esta evaluación con

Prácticas evaluativas se puede comprender como el conjunto de acciones que el profesorado emplea para evaluar los aprendizajes del estudiantado.

la heteroevaluación cuyo fin es clasificar, rotular o promover al estudiantado; este tipo de evaluación es realizado a menudo por el docente sin que medie la participación del estudiantado. Torres Celis (2019) agrega que este tipo de evaluación se relaciona con la medición, la verificación y el control con vistas a alcanzar los desempeños básicos de aprendizaje. Al-Noud et al. (2014) mencionan que la evaluación tradicional busca recolectar información sobre el aprendizaje del estudiantado en un momento determinado.

Con respecto a las prácticas en la evaluación alternativa, estas se refieren a procedimientos y técnicas que se usan en el contexto del aula y son fácilmente incorporadas en las actividades diarias de la escuela y sirven para observar el progreso del estudiantado (Hamayan, 1995; Monteiro et al., 2021). Según Monteiro et al. (2021) y Wikström (2007), la evaluación alternativa implica la creación de una respuesta elaborada por parte del estudiantado, así como la presencia de la retroalimentación, de la interacción en el aula y de la observación. Desde este punto de vista, la lengua se evalúa no solo como una estructura, sino como una herramienta de comunicación. El portafolio es un instrumento propio de esta evaluación y en él se encuentran exámenes, producciones escritas, observaciones del profesor, trabajos en grupo, etc. Brown y Hudson (1998), Monteiro et al. (2021) y Tardieu (2006) agregan que la evaluación alternativa incluye la autoevaluación, la evaluación por pares, la grabación en video o audio, los juegos de

roles, las entrevistas orales, las producciones escritas u orales, los simulacros, los proyectos, entre otros.

Además, según estos autores, la evaluación alternativa requiere que el estudiantado produzca o resuelva un problema. Es una actividad significativa y asociada a la vida cotidiana. Esta idea está relacionada con el concepto de evaluación auténtica, en la cual el estudiantado está invitado a resolver una tarea significativa asociada a la vida real, por ejemplo, realizar un proyecto, contar una historia, participar en una entrevista, realizar un diálogo, etc., y debe movilizar una serie de competencias y habilidades para llevarla a cabo (Inayah et al., 2019; Maulidhawati et al., 2021; Wiggins, 1993). Por último, Al-Noud et al. (2014) indican que la evaluación alternativa consiste en recoger información regularmente para ayudar al estudiantado a mejorar y a progresar, además, es útil para efectuar ajustes a la enseñanza.

Cabe señalar que se han realizado diversas investigaciones sobre las prácticas evaluativas en lengua extranjera, sobre todo en el área de la enseñanza del inglés. Por ejemplo, Brown y Hudson (1998), Büyükkarci (2014), Narathakoon et al. (2020), Öz (2014), Özdemir-Yimazer y Özkan (2017) las clasificaron

en tres grandes categorías: los exámenes estandarizados (ítems de falso y verdadero, pareo y selección única), los exámenes de respuesta elaborada (ítems de complete, de respuesta corta o de producción) y la evaluación personal (portafolio, autoevaluación y evaluación por los pares).

Calles Alzate y Lozano Zárata (2014) encontraron también que los participantes concebían la evaluación como un proceso de verificación de conocimientos y de legitimación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, identificaron que estos docentes tienden a evaluar el contenido conceptual desde el uso formal de la lengua a partir del enfoque lingüístico y el contenido procedimental con énfasis en el dominio de la lengua como instrumento de comunicación. Como prácticas evaluativas, encontraron el uso de diálogos, las lecturas en voz alta, las pruebas escritas con opción múltiple, las pruebas orales no estructuradas, las producciones orales, los dictados y la construcción de textos.

Büyükkarci (2014) y Özdemir-Yimazer y Özkan (2017) agregan que las prácticas de la evaluación alternativa son percibidas positivamente por el profesorado en cuanto a su importancia para el proceso de aprendizaje, como la retroalimentación, la autoevaluación, la evaluación por los pares, el portafolio de aprendizaje, etc. Sin embargo, estas no suelen ser muy empleadas en clase debido a la cantidad de estudiantes en el aula y de horas que el profesorado puede dedicar a ese tipo de prácticas, así como a la falta de preparación del profesorado hacia estas. Finalmente, Shim (2009) encuentra que las prácticas evaluativas pueden ser influenciadas por el sistema educativo, el reglamento de evaluación del MEP, el currículo nacional que dicta las pautas de evaluación a seguir en el aula y las creencias del profesorado.

Con respecto al francés, no existen muchas investigaciones en el contexto escolar de primaria. Sin embargo, en su investigación mixta con 35 profesores, Rebai (2019)

Las prácticas de la evaluación alternativa son percibidas positivamente por el profesorado en cuanto a su importancia para el proceso de aprendizaje, como la retroalimentación, la autoevaluación, la evaluación por los pares, el portafolio de aprendizaje, etc.

encuentra que el profesorado de primaria aplica la evaluación antes, durante y después del aprendizaje, fija los objetivos en el inicio del aprendizaje, adapta el grado de complejidad de las tareas según el nivel del estudiantado, emplea algún tipo de rúbrica de evaluación para evaluar las tareas complejas y considera que la evaluación ayuda al estudiantado a progresar. Además, una mayoría transmite su decisión por medio de una apreciación general en lugar de una nota.

La evaluación es un tema que ha sido abordado desde diferentes ámbitos; en los últimos años, ha habido un incremento en investigaciones sobre la evaluación de lenguas extranjeras, sobre todo en lo que respecta a la evaluación tradicional y a la evaluación alternativa. Las diversas investigaciones coinciden en que existe una gran variedad de prácticas evaluativas en el ámbito de la lengua, ya que en ellas se alterna tanto la evaluación tradicional como la alternativa. Esta variedad de prácticas está influenciada por los cambios metodológicos en la enseñanza de lenguas, por el reglamento de evaluación establecido en cada lugar o por las creencias del profesorado. Este tema ha sido muy estudiado en el contexto del inglés como lengua extranjera o segunda lengua. Sin embargo, en el caso del francés, no se han publicado muchas investigaciones en primaria y no se localizó ninguna sobre el contexto costarricense. Por ello, esta investigación busca contribuir y enriquecer los estudios en torno a las prácticas evaluativas en lengua para el caso del francés como lengua extranjera en el contexto costarricense. Es importante mencionar que esta investigación no busca analizar las creencias que tiene el personal docente sobre la evaluación, sino que tiene como objetivo principal documentar las prácticas evaluativas del personal docente de francés en primaria. Se propone como objetivos específicos, por un lado, caracterizar las concepciones de la evaluación del profesorado de francés en la educación primaria y, por otro, analizar sus prácticas evaluativas en la educación primaria.

2. Metodología

Esta investigación de tipo exploratorio se realizó en Costa Rica. En ese país, la enseñanza del francés como lengua extranjera es una materia opcional en el currículo de primer y segundo ciclos de la educación primaria. El primer ciclo comprende primero, segundo y tercer grados, y las edades oscilan entre los 7 a 9 años. El segundo ciclo comprende cuarto, quinto y sexto grados, y las edades oscilan entre los 10 a 12 años. En la educación primaria, se imparten cinco lecciones de francés de 40 minutos cada una, por semana, de primer grado a sexto grado (Programa Estado de la Nación, 2017). El ciclo escolar empieza en febrero y termina a finales de noviembre. En Costa Rica, hoy día hay 65 docentes de francés que laboran en la educación primaria pública.

Para esta investigación, participaron 26 docentes, lo que representa un 40 % de la población docente de primaria. Para reclutar a los participantes, se envió primeramente un correo a la asesoría nacional de francés en primaria para obtener la lista de docentes que labora en el MEP. Una vez obtenida la lista de docentes y sus correos, se envió un correo electrónico a cada uno para presentarle y explicarle la investigación. Se les aclaró a los participantes en qué consistía la investigación y la duración que les tomaba responder al cuestionario. Después de obtener la respuesta de las personas interesadas en participar en la investigación, se envió el consentimiento informado a cada uno para que lo completara. Se tomaron los siguientes criterios de inclusión para la investigación: docentes de francés, laborar en una escuela durante el periodo de recolección de datos, laborar en una escuela pública y tener experiencia de al menos un año en la enseñanza primaria. Se escogió como criterio que sean docentes de francés en una escuela pública para garantizar que sea una muestra homogénea, que tenga las mismas condiciones de trabajo, la misma

cantidad de lecciones por semana y que siga los lineamientos establecidos en el MEP. Se trata de una muestra no probabilística intencional que cumple los criterios de inclusión establecidos en la investigación.

Por tanto, la muestra la componen 7 hombres (26,9 %) y 19 mujeres (73,1 %). Un total de 5 (19,2 %) tienen de 20 a 30 años, 13 (50 %) de 31 a 40 años, 7 (26,9 %) de 41 a 50 años y 1 (3,8 %) más de 51 años. Un total de 24 docentes (92,3 %) provienen de la gran área metropolitana (GAM) y 2 (7,6 %) fuera de la GAM. En cuanto a los años de experiencia, 9 (34,6 %) tienen de 1 a 10 años de experiencia, 14 (53,8 %) entre 11 y 20 años y 3 (11,5 %) entre 21 y 30 años. Un total de 8 (30,8 %) docentes tienen un bachillerato universitario, 17 (65,4 %) una licenciatura y 1 (3,8 %) no tiene ningún diploma universitario. Para ser docente en la educación primaria, se requiere que este tenga al menos un profesorado en enseñanza primaria. Todas las personas que respondieron laboran en una escuela primaria pública.

Debido a la situación de la pandemia del covid-19, el cuestionario fue aplicado en línea en mayo de 2020 (<https://forms.gle/oiU2g5S1pvVHdvH78>). Se envió el enlace a las personas que aceptaron participar en la investigación y firmaron el consentimiento informado previamente en abril. El instrumento para la recolección de los datos fue tomado y adaptado de la investigación de Blais y Laurier (1997) en el segundo semestre de 2019. Se realizaron las adaptaciones necesarias para el contexto de la evaluación de una lengua extranjera. Al tratarse de un instrumento que ya había sido validado por Blais y Laurier (1997) en un estudio cuantitativo con más de 400 docentes en la región de Montreal, se realizó solo una segunda validación con cinco docentes de francés para comprobar si las preguntas estaban claras y permitían recolectar la información en el contexto de Costa Rica. Esta validación del

instrumento se llevó a cabo en septiembre de 2019. En esta segunda validación, se realizaron algunas modificaciones al instrumento, por ejemplo, se agregaron otras opciones de modalidades de la evaluación en lengua, se ordenaron algunas preguntas y se cambió la redacción de algunos enunciados.

El instrumento contiene la siguiente información: datos sobre los participantes (sexo, edad, lugar de trabajo, diploma, experiencia, centro de trabajo), información sobre sus prácticas evaluativas e información sobre las creencias de la evaluación. El instrumento se compone en su mayoría de preguntas cerradas y de algunas preguntas abiertas relacionadas con la conceptualización de la evaluación, las modalidades de la evaluación y la tipología de ítems empleados en las evaluaciones escritas y orales. También tiene preguntas cerradas con una escala de Likert para las creencias en torno a la evaluación. Las preguntas sobre las modalidades de la evaluación y de la tipología de ítems eran cerradas en las cuales la persona participante escogía entre una lista de opciones y también podía agregar otras si empleaba otras modalidades y tipología de ítems que no aparecían en las opciones propuestas. En cuanto al apartado sobre las creencias en la evaluación, este no se contempla, sino que será analizado para otro estudio. En este artículo, se tratará solo de las prácticas evaluativas del personal docente. Por tanto, se dividió la información de la siguiente manera: la conceptualización de la evaluación, las modalidades de la evaluación, la tipología de los ítems, las técnicas de retroalimentación, las técnicas de corrección, el papel del docente en la evaluación, la escala de notación, entre otros.

3. Resultados y discusión

Esta investigación propone, por un lado, caracterizar las concepciones de la evaluación del profesorado de francés como lengua

Tabla 1. *Concepción de la evaluación*

Categorías	Porcentaje y número de personas
Verificación o comprobación o medición de conocimientos	57,7 % (n = 15)
Verificación del método de enseñanza	7,7 % (n = 2)
Asignación de una nota	7,7 % (n = 2)
Toma de decisiones	19,2 % (n = 5)
Resultado final o producto de este resultado	11,5 % (n = 3)
Emisión de juicio de valor	23,8 % (n = 6)
Proceso continuo de recolección de información	27 % (n = 7)
Mejora del aprendizaje	7,7 % (n = 2)

Fuente: elaboración propia.

extranjera en primaria y, por otro, analizar las prácticas evaluativas del profesorado de francés como lengua extranjera en la educación primaria.

Con respecto al concepto de evaluación obtenido en las respuestas de los participantes, se puede agruparlas en las categorías como se observa en la tabla 1:

Según los resultados obtenidos en la tabla 1, el personal docente concibe mayoritariamente la evaluación como la manera de verificar y medir los conocimientos adquiridos durante el proceso de aprendizaje del estudiantado. Desde este punto de vista, la mayoría de los docentes ven la evaluación como un producto y no tanto como un proceso continuo de recolección de información para la toma de una decisión. De esta manera, la evaluación se ubica sobre todo en el periodo pretyleriano¹, en el cual los

resultados son importantes para determinar el grado de alcance de los conocimientos del estudiantado, como lo explica Alcaraz Salarirche (2014). Además, los resultados coinciden también con los de Escobar Hoyos (2014) y Mora Vargas (2004) en cuanto a la evaluación como un mecanismo para medir el alcance de los objetivos formulados en los programas o en los planes de estudios.

Las definiciones de los docentes sobre la concepción de la evaluación coinciden con

aplicada a grandes colectivos de estudiantes (Alcaraz Salarirche, 2014). La evaluación era concebida como un mecanismo para medir el alcance de los objetivos establecidos en los programas y en los planes de estudios (Escobar Hoyos, 2014), para verificar los resultados de los programas educativos a través de la aplicación de test estandarizado, encuestas o comparaciones experimentales (Alcaraz Salarirche, 2014) y para medir los conocimientos del alumnado de manera estandarizada (Mora Vargas, 2004). Se utiliza la estadística para clasificar y comparar estudiantes según los resultados obtenidos en los test (Mora Vargas, 2004). Se caracteriza también por centrar la atención de la calidad educativa en el rendimiento del estudiantado (Mora Vargas, 2004).

1 El periodo pretyleriano es el más antiguo y se ubica a finales del siglo XIX hasta 1930 según Guba y Lincoln (1989). Durante este periodo, la evaluación y la medición tenían el mismo objetivo y no existía diferencia entre los dos (Alcaraz Salarirche, 2014). De esta manera, la evaluación tenía como objetivo medir las destrezas escolares basadas en procedimientos de medida de la inteligencia

los principios del enfoque de la evaluación tradicional y con el paradigma centrado en la enseñanza (Aquino Zúñiga et al., 2013; Durand y Chouinard, 2012; Howe y Ménard, 1993; Tyler, 1969). Bajo este enfoque, los resultados, las capacidades de reproducir información, así como la verificación, comprobación y medición de conocimientos, se encuentran en un primer plano. En este sentido, las respuestas de los participantes dejan entrever que la evaluación recolecta información solo en algunos momentos del aprendizaje, tal y como lo mencionan Al-Noud et al. (2014); es decir, que en las respuestas no se evidencia una concepción de la evaluación como proceso; al contrario, la información obtenida indica que se sigue valorando el producto y que tales prácticas se centran en la verificación de la comprensión o apropiación de contenidos (Calles Alzate y Lozano Zárate, 2014). Estos resultados coinciden también con los de Acar-Erdol y Yildizh (2018), Randel et al. (2016) y Vargas (2014), quienes encontraron que en las prácticas evaluativas en primaria existe un interés por un enfoque instrumental y memorístico, en el cual se busca que el individuo reproduzca la información y la evaluación tiene sobre todo fines sumativos.

Si se considera que la población que respondió al cuestionario trabaja para el MEP, es necesario comentar algunos aspectos extraídos del reglamento de evaluación de los aprendizajes del MEP, en el cual se brinda información pertinente para este análisis, pues los docentes dependen de este reglamento y también de lo estipulado por la institución para la que labora y por su comité de evaluación. En el mismo reglamento, se establece que la evaluación no debe tener un carácter acumulativo durante un mismo periodo y para su construcción se seleccionan los aprendizajes esperados e indicadores según el programa de estudio vigente del nivel correspondiente (MEP,

2018). Por tanto, se observa de nuevo que el contexto desempeña también un papel esencial en la conceptualización que tiene el personal docente sobre la evaluación, y esta percepción está influenciada por las prácticas establecidas por el MEP. Otro aspecto que interfiere en esta concepción de la evaluación aparece en el reglamento de esta institución, por ejemplo, la nota de cada asignatura está compuesta por los siguientes componentes: trabajo cotidiano, tareas, pruebas y asistencia (MEP, 2018). El mismo reglamento establece que las pruebas son un instrumento de medición cuyo propósito es que el estudiantado demuestre la adquisición de habilidades cognitivas, psicomotoras o lingüísticas, escritas u orales (MEP, 2018).

Esto coincide con los resultados obtenidos por Shim (2009), quien indica que muchas veces las prácticas evaluativas del docente están influenciadas por el contexto de trabajo y que esta situación no permite al profesorado tener la libertad de evaluar según las necesidades de su grupo, sino que debe apegarse a lo que dicta la normativa o el reglamento institucional.

Con respecto a las prácticas evaluativas del profesorado, en la tabla 2 se observa que existe una combinación entre la evaluación tradicional y la evaluación alternativa. En efecto, este grupo de docentes emplea en la mayoría de los casos el examen escrito, así como las tareas, el trabajo en clase, la exposición, la comprensión oral y los juegos de roles. En menor medida, este grupo de docentes no suele utilizar el trabajo de investigación, el proyecto, el quiz de gramática o en línea, los informes de lectura o el portafolio. Se encontró también que estas prácticas reflejan un interés por evaluar las cuatro macrocompetencias lingüísticas como la producción escrita, la producción oral, la comprensión escrita y oral en sus clases.

Estos resultados reflejan lo que se ha podido identificar en los estudios de Calles Alzate y

Tabla 2. *Modalidades de evaluación*

Modalidades de evaluación	No	Sí
a. Tareas	3,9 % (n = 1)	96,1 % (n = 25)
b. Trabajo en clase	3,9 % (n = 1)	96,1 % (n = 25)
c. Examen escrito parcial	23,1 % (n = 6)	76,9 % (n = 20)
d. Examen escrito final	50 % (n = 13)	50 % (n = 13)
e. Examen oral parcial	34,6 % (n = 9)	65,4 % (n = 17)
f. Examen oral final	69,3 % (n = 18)	30,7 % (n = 8)
g. Exposición	23,1 % (n = 6)	76,9 % (n = 20)
h. Trabajo de investigación	73,1 % (n = 19)	26,9 % (n = 7)
i. Proyecto	65,4 % (n = 17)	34,6 % (n = 9)
j. Comprensión oral	15,4 % (n = 4)	84,6 % (n = 22)
k. Comprensión escrita	34,6 % (n = 9)	65,4 % (n = 17)
l. Lectura en voz alta	38,5 % (n = 10)	61,5 % (n = 16)
m. Prueba corta de vocabulario	46,2 % (n = 12)	53,8 % (n = 14)
n. Prueba corta de gramática	88,4 % (n = 23)	11,6 % (n = 3)
o. Prueba corta en línea	88,4 % (n = 23)	11,6 % (n = 3)
p. Dictado	61,5 % (n = 16)	38,4 % (n = 10)
q. Juegos de roles	15,4 % (n = 4)	84,6 % (n = 22)
q. Redacción	46,2 % (n = 12)	53,8 % (n = 14)
r. Informe de lecturas	84,6 % (n = 22)	15,4 % (n = 4)
s. Portafolio	69,3 % (n = 18)	30,7 % (n = 8)

Fuente: elaboración propia.

Lozano Zárate (2014) y Özdemir-Yimazer y Özkan (2017) quienes mencionaron que el personal docente utilizaba sobre todo exámenes para evaluar los conocimientos del estudiantado. A diferencia de estas investigaciones, este estudio identificó que existe también una preferencia por las tareas y el trabajo en clase para casi todo el personal docente participante. Una vez más se identifica que lo establecido en el reglamento del MEP desempeña un papel esencial en la utilización de las modalidades de evaluación en el aula, ya que según el MEP (2018) para evaluar los aprendizajes del estudiantado se permite utilizar el trabajo cotidiano, las tareas o las pruebas, de modo que es el trabajo cotidiano el que tiene el mayor porcentaje en la nota (60 o 65 %).

En cuanto a la retroalimentación, el personal docente emplea diferentes técnicas para realizarla como la retroalimentación oral o escrita, de forma individual o colectiva, como se ilustra en la tabla 3. Sin embargo, la forma preferida por la gran mayoría es la retroalimentación oral colectiva. La retroalimentación ofrecida al estudiantado suele ser la corrección del error. Además, esta retroalimentación se da al inicio o al final de la clase. Monteiro et al. (2021) y Wikström (2007) también mostraron la importancia de la retroalimentación en el aula como prácticas de la evaluación alternativa. Además, estas actividades son fácilmente incorporadas en el quehacer cotidiano del aula. Ahora bien, como lo han mostrado Büyükkarci (2014) y Özdemir-Yimazer y Özkan (2017),

Tabla 3. *Técnica de retroalimentación*

Enunciado	Siempre	A menudo	Raras veces	Nunca
a. Ofrezco una retroalimentación oral de manera colectiva para los trabajos.	76,9 % (n = 20)	11,5 % (n = 3)	3,8 % (n = 1)	7,6 % (n = 2)
b. Ofrezco una retroalimentación oral de manera individual para los trabajos.	34,6 % (n = 9)	38,4 % (n = 10)	11,5 % (n = 3)	15,3 % (n = 4)
c. Ofrezco una retroalimentación escrita de manera individual para los trabajos.	46,1 % (n = 12)	23,1 % (n = 6)	15,3 % (n = 4)	15,3 % (n = 4)
d. Ofrezco una retroalimentación escrita en la pizarra para los trabajos.	34,6 % (n = 9)	38,4 % (n = 10)	3,8 % (n = 1)	23,1 % (n = 6)
e. La retroalimentación que ofrezco es una corrección del error en el trabajo de mis estudiantes.	30,7 % (n = 8)	42,3 % (n = 11)	19,2 % (n = 5)	7,6 % (n = 2)
f. La retroalimentación que ofrezco se da en general al inicio de cada clase.	23,1 % (n = 6)	38,4 % (n = 10)	19,2 % (n = 5)	19,2 % (n = 5)
g. La retroalimentación que ofrezco se da en general al final de cada clase.	26,9 % (n = 7)	38,4 % (n = 10)	23,1 % (n = 6)	11,5 % (n = 3)

Fuente: elaboración propia.

la retroalimentación individual para cada alumno no es algo frecuente que se da en el aula debido a la gran cantidad de estudiantes que puede tener un docente. Por ello, lo más frecuente es la retroalimentación colectiva, tal y como se identificó en esta investigación.

En cuanto al tipo de ítem usado en los exámenes escritos, las preguntas de opción múltiple, de apareamiento, de respuesta corta y de identificación de imágenes son las más empleadas. Este tipo de ítems privilegia sobre todo la evaluación de conocimientos y de comprensión según la taxonomía de Bloom (1969)².

2 La taxonomía de Bloom (1969) consta de seis niveles (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación) para la evaluación del nivel cognitivo adquirido por el estudiantado en sus procesos de aprendizaje. Los dos primeros corresponden a las habilidades de pensamiento de orden inferior y los otros cuatro son las habilidades de pensamiento de orden superior (Mateu Rico, 2019). El nivel de conocimiento se refiere a la

Como lo mencionaron Acar-Erdol y Yildizh (2018), Brown y Hudson (1998), Öz (2014) y Randel et al. (2016), los ítems que miden los conocimientos y la comprensión son aquellos que aparecen frecuentemente en las pruebas para evaluar al estudiantado. Por tanto, esta investigación no dista mucho de los resultados obtenidos por otros autores, ya que se percibe que los ítems de opción múltiple, de

memorización de informaciones que se expresa como el reconocimiento o recuerdo de hechos específicos; el de comprensión consiste en captar el sentido directo de una comunicación o de un fenómeno; el de aplicación es la habilidad de utilizar las comprensiones alcanzadas a nuevas situaciones para resolver un problema; el de análisis es la habilidad de descomponer una o todas sus partes constituyentes; el de síntesis es la habilidad para unir partes y elementos con el fin de construir un todo nuevo como una producción y el de evaluación es la habilidad de elaborar juicios sobre el valor que tienen ciertas ideas, trabajos, soluciones, métodos, entre otros (Durand y Chouinard, 2012; Mateu Rico, 2019; Scallon, 2004).

pareo y de respuesta corta son muy usados por el personal docente. Sin embargo, es importante recalcar que al menos un 50 % emplea también el ítem de producción escrita a partir de imágenes en sus exámenes. De esta manera, se puede decir que, a pesar de que la mayoría de los ítems buscan medir los conocimientos y la comprensión en una lengua extranjera, empieza a existir también una preferencia por desarrollar la competencia de la producción escrita en las evaluaciones. Esto empieza a marcar una ruptura entre el paradigma tradicional de la evaluación hacia un paradigma más actual, en el cual se busca que el estudiantado construya una producción para demostrar el desarrollo de sus competencias lingüísticas (Brown y Hudson, 1998; Monteiro et al., 2021). Además, como lo mencionan Inayah et al. (2019), Maulidhawati et al. (2021) y Wikström (2007), el aprendizaje de una lengua implica movilizar una serie de competencias y de habilidades. Por eso, no se busca solo evaluar las estructuras lingüísticas de la lengua en cuestión, sino también la capacidad de comunicación, con este fin se emplea la producción como un medio para mostrar la capacidad que tiene el estudiantado de aplicar sus conocimientos lingüísticos adquiridos en una situación específica.

Como se observó en la tabla 4, los ítems empleados privilegian los niveles inferiores de la taxonomía de Bloom (1969). Sin embargo, en la tabla 5, el profesorado indica que combina diferentes tipos de habilidades en sus exámenes. Esta situación contradice lo encontrado en los tipos de ítems que aparecen en los exámenes, ya que la mayoría emplea en sus exámenes ítems que implican la memorización y la comprensión de los conocimientos adquiridos. Incluso, pareciera ser que el ítem de producción se reduce a la escritura de oraciones para la gran mayoría.

En lo concerniente a la instrumentación empleada para evaluar las redacciones, el 80,8 % (n = 21) utiliza algún tipo de instrumento para corregirlas y el 19,2 % (n = 5) no emplea ninguno. De las personas que mencionaron su uso, el 47,6 % (n = 10) emplea una escala uniforme, el 28,5 % (n = 6) una rúbrica y el 23,8 % (n = 5) una lista de cotejo. Con respecto a los criterios de evaluación que aparecen en estos instrumentos, los más mencionados son gramática (n = 8), léxico (n = 7), coherencia de las frases (n = 7), oraciones completas (n = 6) y ortografía (n = 5). Los otros criterios que se citan son comprensión de las instrucciones (n = 4), dominio del tema (n = 4), uso correcto de la forma verbal (n = 3), puntuación (n = 3),

Tabla 4. *Tipo de ítem en el examen escrito*

Tipo de ítem en el examen escrito	No	Sí
a. Falso y verdadero	96,1 % (n=25)	3,9 % (n=1)
b. Preguntas de opción múltiple	15,4 % (n=4)	84,6 % (n=22)
c. Pareo	15,4 % (n=4)	84,6 % (n=22)
d. Complete	38,5 % (n=10)	61,5 % (n=16)
e. Respuesta corta	15,4 % (n=4)	84,6 % (n=22)
f. Desarrollo	23,1 % (n=6)	76,9 % (n=20)
g. Identificación de imágenes	15,4 % (n=4)	84,6 % (n=22)
h. Mapas conceptuales	92,3 % (n=24)	7,7 % (n=2)
i. Redacción de un texto a partir de imágenes	50 % (n=13)	50 % (n=13)
j. Redacción de un texto a partir de un tema	73,8 % (n=19)	26,9 % (n=7)
k. Redacción de oraciones	23,1 % (n=6)	76,9 % (n=20)

Fuente: elaboración propia.

sentido de la oración (n = 1) y utilización de conectores (n = 1).

En cuanto al examen oral, los ejercicios más frecuentes empleados por el profesorado de primaria son las preguntas de respuesta corta y la descripción de imágenes, y el menos usado es las preguntas de desarrollo, como se muestra en la tabla 6. Con respecto al rubro de “otros”, este varía mucho como el uso de monólogo a partir de un tema dado, la presentación personal, la lectura de textos o de palabras, etc.

Cabe señalar que el 84,5 % (n = 22) emplea un instrumento para evaluar el examen oral y el 15,5 % (n = 4) ninguno. En cuanto a las personas que lo utilizan, el 63,6 % (n = 14) usa una escala uniforme, el 27,2 % (n = 6) una rúbrica y el 9,1 % (n = 2) una lista de cotejo. Los criterios más mencionados son la pronunciación (n = 11), el léxico (n = 11), la sintaxis de la oración (n = 8), la fluidez (n = 5) y la comprensión de la pregunta (n = 5). Los otros criterios citados son la coherencia (n = 4), la comprensión de la instrucción (n = 4), el conocimiento del tema (n = 3), la utilización de conectores (n = 3), la respuesta completa (n = 3), la gramática (n = 3), la relación con el tema (n = 2), la entonación (n = 1), la claridad (n = 1), la organización de las ideas (n = 1), la espontaneidad (n = 1) y las transiciones de una oración a otra (n = 1).

La utilización de un instrumento de evaluación coincide también con Rebai (2019), quien encontró que el profesorado emplea una

rúbrica para evaluar las tareas complejas, como la producción escrita o la producción oral. Sin embargo, se observa que el instrumento utilizado es una escala uniforme que se caracteriza por tener una lista de criterios a evaluar y el puntaje que se otorga para cada uno de los criterios. Además, se identifica que el personal docente privilegia sobre todo los criterios lingüísticos, como la gramática, la pronunciación, el léxico o la sintaxis sobre los criterios pragmáticos, como las ideas, la coherencia, entre otros, para la evaluación de las producciones de sus estudiantes.

Con respecto a la comprensión oral, el profesorado emplea los siguientes tipos de documentos sonoros: diálogos (n = 13), canciones (n = 9), videos (n = 9), audio de métodos (n = 8), audio creado por sí mismo (n = 8), fábulas o cuentos (n = 4), mensajes (n = 2), informaciones de la radio (n = 1), documentales (n = 1), dictados (n = 1) y películas (n = 1). En cuanto a las comprensiones escritas, este grupo de docentes emplea diversos tipos de documentos y varía mucho entre los profesores, por ejemplo, documentos cortos (n = 6), textos (n = 5), publicidad (n = 4), diálogos (n = 4), afiches (n = 3), extractos de cuento o de textos (n = 2), letras de canciones (n = 2), documentos del método (n = 2), documentos auténticos (n = 2), periódicos (n = 2), artículos (n = 2) y documentos obtenidos en internet (n = 2).

Cabe mencionar también que el profesorado realiza siempre o a menudo las evaluaciones según los objetivos del curso, lo que ha

Tabla 6. Tipo de ítem para un examen oral

Tipo de ítem en el examen	No	Sí
a. Preguntas de respuesta corta	23,1 % (n = 6)	76,9 % (n = 20)
b. Preguntas de desarrollo	80,7 % (n = 21)	19,3 % (n = 5)
c. Descripción de imágenes	23,1 % (n = 6)	76,9 % (n = 20)
d. Juego de roles	42,3 % (n = 11)	57,7 % (n = 15)
e. Otro	65,4 % (n = 17)	34,6 % (n = 9)

Fuente: elaboración propia.

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.	86,6 % (n = 22)	15,3 % (n = 4)	0 % (n = 0)	0 % (n = 0)
3. Elaboro mis exámenes a partir de un banco de preguntas existentes.	7,7 % (n = 2)	11,5 % (n = 3)	42,3 % (n = 11)	38,4 % (n = 10)
4. Me baso en el manual que utilizo en mi curso para construir las preguntas del examen.	46,1 % (n = 12)	26,9 % (n = 7)	11,5 % (n = 3)	15,3 % (n = 4)
5. Me baso en las explicaciones que doy durante el curso para construir las preguntas del examen.	50 % (n = 13)	23,1 % (n = 6)	7,7 % (n = 2)	19,2 % (n = 5)

Fuente: elaboración propia.

trabajado en clase o el manual que se usa. Por tanto, la evaluación representa la medición de los conocimientos enseñados en clases para este grupo de docentes, como se ilustra en la tabla 7. Una vez más, se confirma que lo establecido en el reglamento de evaluación de los aprendizajes influyó en los contenidos de las pruebas, cuyo objetivo es la medición de los conocimientos en la cual el estudiantado debe demostrar la adquisición de habilidades cognitivas, psicomotoras o lingüísticas, escritas u orales (MEP, 2018).

La evaluación como la corrección siempre han sido una actividad individual y propia del docente. De esta manera, la participación de colegas en los procesos evaluativos suele ser

inexistente. Zanet (2017) concuerda también en este aspecto, y menciona que la evaluación se asociaba a la heteroevaluación, en el sentido de que el docente era el responsable de todo el proceso evaluativo sin que participen otros actores, como el estudiantado o sus pares. Además, esta situación está influenciada por lo establecido en el reglamento de evaluación de los aprendizajes del MEP (2018), en el que se establece que “el proceso de evaluación de los aprendizajes en el aula es responsabilidad profesional y esencial de la persona docente” (p. 4).

En la tabla 8, esta situación está claramente reflejada en las respuestas del grupo de docentes: la gran mayoría evalúa o corrige

Tabla 8. *La participación de colegas en la evaluación*

Enunciado	Siempre	A menudo	Raras veces	Nunca
2. Mis colegas participan en la creación de mis evaluaciones.	3,8 % (n = 1)	3,8 % (n = 1)	30,7 % (n = 8)	61,5 % (n = 16)
6. Muestro las preguntas de mi examen a mis colegas para conocer sus opiniones.	7,7 % (n = 2)	11,5 % (n = 3)	46,1 % (n = 12)	34,6 % (n = 9)
25. Durante la corrección de los trabajos, pido la opinión de un colega.	3,8 % (n = 1)	3,8 % (n = 1)	38,4 % (n = 10)	53,8 % (n = 14)
26. Aplico los exámenes orales con un jurado.	3,8 % (n = 1)	3,8 % (n = 1)	19,2 % (n = 5)	73,1 % (n = 19)
27. Aplico los exámenes orales solo.	73,1 % (n = 19)	19,2 % (n = 5)	0 % (n = 0)	7,7 % (n = 2)

Fuente: elaboración propia.

de forma individual y no existe una participación activa de sus colegas para garantizar la fiabilidad del proceso evaluativo.

La importancia de informar al estudiantado sobre los contenidos y los criterios forma parte del proceso de aprendizaje y de evaluación. Por eso, este grupo de docentes tiene entre sus prácticas presentar habitualmente por escrito lo que se evalúa en sus pruebas e informar al estudiantado sobre los criterios que toman en consideración en el momento de evaluar. Tal y como se ha mencionado, el reglamento de evaluación de los aprendizajes interfiere con las prácticas evaluativas del profesorado, ya que es deber del docente entregar por escrito y en forma detallada los aprendizajes esperados e indicadores del planeamiento didáctico escogidos para la medición (MEP, 2018). Además, presentan una preferencia por explicar oralmente las instrucciones de la evaluación antes de que el estudiantado empiece a realizarla.

Con respecto a la manera de corregir, el personal docente no recurre a los servicios de un corrector, sino que es la misma persona docente quien realiza la corrección,

tal como se ilustra en la tabla 10. Este aspecto también está contemplado en el reglamento de evaluación de los aprendizajes, en el cual se señala que uno de los deberes del profesorado es “calificar las pruebas, tareas y proyectos que realice el estudiantado y devolverlas en un tiempo máximo de ocho días hábiles” (MEP, 2018, p. 11). Es preciso mencionar que la corrección de los trabajos o del examen oral se basa en una evaluación criteriada, es decir, a partir de criterios que fueron determinados previamente para la mayoría de los casos. De esta manera, se garantiza la objetividad de la evaluación y, además, el estudiantado es informado y conoce previamente sobre cuáles criterios se considerarán en su evaluación.

En la tabla 11, el resultado obtenido por el estudiantado es el producto de las diferentes actividades evaluativas realizadas por el docente en la clase, ya sea en exámenes, tareas o trabajos, etc., puesto que la gran mayoría de este grupo no tiene en sus prácticas el otorgamiento de puntos para actividades que no están contempladas en las evaluaciones del curso, por ejemplo, el esfuerzo, la participación y la asistencia.

Tabla 10. *El modo de corrección*

Enunciando	Siempre	A menudo	Raras veces	Nunca
21. Corrijo los trabajos (composiciones, proyectos, etc.) a partir de criterios determinados previamente.	84,6 % (n = 22)	7,7 % (n = 2)	0 % (n = 0)	7,7 % (n = 2)
22. Corrijo los trabajos (composiciones, proyectos, etc.) a partir de una impresión general después de la primera lectura.	15,3 % (n = 4)	15,3 % (n = 4)	26,9 % (n = 7)	42,3 % (n = 11)
23. Corrijo el examen oral a partir de criterios determinados previamente.	65,3 % (n = 17)	11,5 % (n = 3)	0 % (n = 0)	23,1 % (n = 6)
24. Corrijo el examen oral según mi impresión general.	19,2 % (n = 5)	11,5 % (n = 3)	11,5 % (n = 3)	57,6 % (n = 15)
28. Recorro a los servicios de un corrector para la corrección de los trabajos.	3,8 % (n = 1)	0 % (n = 0)	15,3 % (n = 4)	80,7 % (n = 21)
29. Recorro a los servicios de un corrector para la corrección de los exámenes.	3,8 % (n = 1)	0 % (n = 0)	7,7 % (n = 2)	88,4 % (n = 23)

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. *Otorgamiento de puntos*

Enunciando	Siempre	A menudo	Raras veces	Nunca
34. Atribuyo puntos extras al esfuerzo realizado en los ejercicios o en los trabajos.	0 % (n = 0)	11,5 % (n = 3)	34,6 % (n = 9)	53,8 % (n = 14)
35. Atribuyo puntos por el comportamiento en la clase.	3,8 % (n = 1)	3,8 % (n = 1)	7,7 % (n = 2)	84,6 % (n = 22)
36. Atribuyo puntos a la asistencia a la clase.	26,9 % (n = 7)	7,7 % (n = 2)	11,5 % (n = 3)	53,8 % (n = 14)
37. Atribuyo puntos por la participación activa en la clase.	26,9 % (n = 7)	19,2 % (n = 5)	15,3 % (n = 4)	42,3 % (n = 11)
38. Atribuyo puntos por la calidad del francés en los trabajos o en los exámenes.	15,3 % (n = 4)	11,5 % (n = 3)	19,2 % (n = 5)	53,8 % (n = 14)

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. *Escala de notación y aprobación del curso*

Enunciando	Siempre	A menudo	Raras veces	Nunca
30. Transmito el resultado de los trabajos o de los exámenes en porcentaje.	57,6 % (n = 15)	19,2 % (n = 5)	3,8 % (n = 1)	19,2 % (n = 5)
31. Transmito el resultado de los trabajos o de los exámenes por medio de una apreciación general.	15,3 % (n = 4)	11,5 % (n = 3)	38,4 % (n = 10)	34,6 % (n = 9)
32. Permito que un estudiante malo apruebe cuando ha hecho esfuerzo.	11,5 % (n = 3)	26,9 % (n = 7)	23,1 % (n = 6)	38,4 % (n = 10)
33. En mi curso, hay estudiantes que reprueban.	11,5 % (n = 3)	15,3 % (n = 4)	53,8 % (n = 14)	19,2 % (n = 5)

Fuente: elaboración propia.

La manera de otorgar el resultado final de un curso se traduce en una nota representada por un porcentaje para casi todos los casos. Esta situación está influenciada por el contexto local, ya que el MEP solicita que la nota final esté representada por un porcentaje para determinar si el estudiante aprueba o reprueba el curso. Según el reglamento de evaluación de los aprendizajes, “la valoración de los aprendizajes se realizará según una escala cuantitativa de uno a cien” (MEP, 2018, p. 21). Se observa también en la tabla 12 que para la gran mayoría sus estudiantes aprueban el curso y muy raras veces o nunca lo reprueban.

Si bien es cierto que siguen prevaleciendo prácticas como los exámenes escritos y orales centrados en respuestas cortas, hay indicios del cambio que se está gestando en cuanto a las modalidades y las prácticas evaluativas. Por una parte, los docentes indicaron que implementan la retroalimentación en sus clases en actividades tanto orales como escritas; sin embargo, esta retroalimentación se da únicamente en torno a los errores cometidos y tiene lugar al inicio o al final de la lección; la retroalimentación oral colectiva es la más ofrecida. La retroalimentación es clave y puede ser más variada en sus modalidades (individual, colectiva, grupal), haciéndola oralmente o por escrito, valorizando lo que llega a hacer

el estudiante y dejando en segundo plano el error. Es también necesario poner en práctica la evaluación por los pares, para que haya una mayor participación e implicación en los procesos evaluativos en general. Además de la evaluación de los pares, la autoevaluación y la coevaluación (Black y Wiliam, 1998; Durand y Chouinard, 2012; Louis, 2004; Scallon, 2004) deberían ser implementadas como prácticas evaluativas para tener, por una parte, una visión más amplia del aprendizaje y del progreso de los estudiantes; y por otra, se logra más coherencia e impacto si alcanzan a participar tanto estudiantes como docentes en el proceso.

Para Wikström (2007), adoptar un enfoque alternativo en las pruebas escritas u orales implica que el estudiantado se enfrente a ítems que exijan respuestas elaboradas y no solo a la escogencia de respuestas. Aunque los ítems elegidos por la mayoría de los docentes son tradicionales, hay también una voluntad por evaluar la habilidad de producción escrita por medio de redacción de oraciones (76,9 %) y redacciones de un texto a partir de imágenes (50 %), lo que puede indicar que, aunque no se puede comprobar el tipo de producción solicitada, es evidente que hay una conciencia por ir más allá del reconocimiento y de la memorización.

Por último, es importante recordar que, según Brown y Hudson (1998), se deben proponer actividades significativas, asociadas a la vida cotidiana. Pese a que algunas docentes dan cuenta de una gran gama de modalidades de evaluación, los porcentajes menores se centran en prácticas evaluativas que pueden ser muy significativas para el estudiantado. Tal es el caso de los proyectos pedagógicos, implementados únicamente por el 34,6 % de los encuestados o del portafolio mencionado por el 30,7 %. Este dato es importante, ya que tanto en el programa oficial del MEP (2016) de francés para el primer y segundo ciclos, así como en el reglamento de evaluación de los

aprendizajes del MEP (2018), se menciona el proyecto y sus beneficios, razón por la cual debería implementarse al tratarse, además, de un público infantil. Es esencial recordar que el proyecto en sí es una práctica evaluativa en la que el docente será en todo momento observador y orientador, lo que puede resultar muy enriquecedor en el desarrollo de habilidades lingüísticas del estudiantado y, en particular, en el desarrollo de habilidades globales de este. Además, el proyecto puede ser una experiencia memorable, ya que parte de los intereses de los estudiantes.

4. Conclusiones

Esta investigación tenía como objetivos caracterizar las concepciones de la evaluación del profesorado de francés en primaria y analizar sus prácticas evaluativas. Para el primer objetivo, se identifica que la mayoría del profesorado caracteriza el concepto de evaluación como la verificación, la comprobación y la medición de los conocimientos. Según estas características presentadas por el profesorado, parece ser que la evaluación sigue siendo percibida como algo tradicional, en la cual se privilegian los resultados finales y el producto obtenido luego de un proceso de aprendizaje y de reproducción de los conocimientos. De esta manera, la evaluación y el aprendizaje ocurren en momentos separados y no como algo interdependiente, es decir, la evaluación integrada en el proceso de aprendizaje (Durand y Chouinard, 2012; Scallon, 2004). Esta percepción de la evaluación muestra, además, que el profesorado sigue teniendo un papel protagónico en todo el proceso evaluativo, dejando al estudiantado en un segundo plano, ya que raras veces puede participar en su evaluación.

Debido a estas características, el personal docente se interesa, sobre todo, por la manera en que el estudiantado es capaz de memorizar y reproducir sus aprendizajes a través de una

prueba que busca medir los conocimientos y los niveles bajos de la taxonomía de Bloom (1969), sin importar necesariamente el proceso que el estudiantado ha llevado a cabo para adquirir sus aprendizajes, ni tampoco la movilización de los diferentes recursos internos y externos para la producción de tareas complejas y significativas. Desde esta caracterización de la evaluación, este grupo de docentes dista mucho de la concepción actual de la evaluación que se comprende como un proceso continuo de recolección de la información, en el que se retroalimenta a todos los actores que intervienen en la educación e incluso en el sistema educativo (Escobar Hoyos, 2014; Torres Celis, 2019). Además, desde esta perspectiva, el estudiantado adquiere un papel activo en todo el proceso evaluativo, participando en su evaluación y en la de sus pares. Implementar prácticas educativas alternativas puede beneficiar el desarrollo de habilidades lingüísticas de manera coherente y también de las habilidades generales del estudiantado. Trabajar bajo una metodología de enseñanza del francés basada en los principios comunicativos y accionales exige que el estudiantado sea activo, participe, esté motivado, haga posible que el francés trascienda las cuatro paredes del aula y, de esta manera, se sienta implicado en su propio aprendizaje.

Para el segundo objetivo, se encontró que el grupo de docentes emplea diversas modalidades de evaluación, entre las cuales se destacan el trabajo en clase, las tareas, el examen, la exposición, los ejercicios de comprensión oral y escrita, y los juegos de roles. En cuanto a los ítems que aparecen en estos ejercicios, los más empleados son las preguntas de opción múltiple, de apareamiento y de respuesta corta. Como se explicó, muchas veces estas prácticas están influenciadas por el contexto institucional en el cual labora el docente, como lo explicó Shim (2009). Además, el papel que desempeña el reglamento de evaluación de los aprendizajes

del MEP (2018) contribuyó a que el personal docente indicara que estas modalidades y estos ítems eran los más frecuentes en sus prácticas evaluativas.

Entre otros aspectos relevantes por mencionar sobre las prácticas evaluativas, se halló que el personal docente suele emplear una retroalimentación colectiva oral, que emplea a menudo una escala uniforme para evaluar las producciones escritas y orales de sus estudiantes y una variedad de documentos para evaluar la comprensión escrita y oral; además, se basa en los objetivos, en sus manuales o en sus explicaciones para preparar las evaluaciones. Se concluye también que en sus prácticas la participación de sus colegas es inexistente en el proceso evaluativo y también en la corrección. Se encontró que las preguntas de los exámenes implican únicamente la memorización y la comprensión de los contenidos del curso; los docentes informan al estudiantado sobre los contenidos por evaluar y la notación está representada con una nota porcentual. Se puede afirmar que estos aspectos reflejan una influencia clara de la evaluación tradicional en las prácticas evaluativas del profesorado de francés en primaria en

el contexto costarricense; se observa a su vez una aceptación de las prácticas alternativas de la evaluación como la retroalimentación y la realización de producciones complejas.

Así, se confirma que la evaluación está condicionada por el contexto institucional y los lineamientos institucionales que dictan el quehacer del personal docente. No se puede omitir que tanto los conocimientos y las vivencias del personal docente desempeñan un papel fundamental en su ejercicio de la profesión. Por ello, se concluye que hoy conviven paralelamente tanto prácticas tradicionales como prácticas alternativas. Es importante señalar que otro factor que puede intervenir en la percepción de los docentes en cuanto a las prácticas evaluativas obedece

a los cambios que se han venido implementando debido a la aplicación de pruebas estandarizadas que están en estrecha relación con la actualización de los programas de estudios de primer y segundo ciclos. Con estos cambios, el MEP ha apostado por capacitar al personal docente en materia de evaluación, sobre todo en lo referente a la aplicación y corrección de las pruebas estandarizadas que, si bien es cierto no se aplican aún en todas las escuelas del país, ha generado un cambio en la percepción de la evaluación en general.

Así, gracias a los hallazgos de esta investigación, se puede constatar que actualmente los docentes consideran en sus prácticas evaluativas el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión oral, comprensión escrita, producción oral, producción escrita).

Una de las grandes limitantes de esta investigación fue haber aplicado un cuestionario en línea para recolectar la información, ya que no todos los docentes a quienes se les envió el enlace respondieron el cuestionario. Lo ideal hubiera sido visitar las distintas regiones para lograr un mayor alcance de la muestra.

Finalmente, en cuanto a futuras investigaciones sobre este tema, es esencial que se realicen observaciones de clase para contrastar las prácticas que los docentes afirman hacer con las prácticas reales en clase. Asimismo, es importante aplicar un cuestionario al estudiantado para verificar si efectivamente las prácticas evaluativas mencionadas por el personal docente coinciden con las prácticas reales en clase.

Agradecimientos

Se agradece a la Asesoría Nacional de Francés en primaria del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y a los participantes en la investigación, así como a la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica por el apoyo dado a esta investigación.

Financiación

Esta investigación fue financiada por la Universidad de Costa Rica, con el proyecto “Prácticas evaluativas de las y los docentes del francés como lengua extranjera en primaria y en secundaria en Costa Rica”, 2019-2021.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran que no tienen conflicto de intereses.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación (Kuok Wa Chao Chao e Ileana Arias Corrales); análisis de datos (Kuok Wa Chao Chao e Ileana Arias Corrales); metodología (Kuok Wa Chao Chao); revisión del manuscrito (Kuok Wa Chao Chao e Ileana Arias Corrales). Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

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>
- Alcaraz Salarirche, N. (2014). Aproximación histórica a la evaluación educativa: De la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2973/3193>
- Al-Noud, N. A., Taqi, H. A. & Abdul-Kareem, M. M. (2014). EFL Primary School Teachers' Attitudes, Knowledge and Skills in Alternative Assessment. *International Education Studies*, 7(5), 68-84. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n5p68>

- Aquino Zúñiga, S. P., Izquierdo, J. y Echazal Álvarez, B. L. (2013). Evaluación de la práctica educativa: Una revisión de sus bases conceptuales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 23-44. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n1/a02v13n1.pdf>
- Belle, D. (1999). *Traditional assessment versus alternative assessment* [tesis de maestría, University of New Jersey]. <https://eric.ed.gov/?id=ED431012>
- Black, P. & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Blais, J.-G. & Laurier, M. (1997). *L'évaluation des apprentissages à l'université de Montréal et dans ses écoles affiliées*. Universidad de Montreal.
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. En R. W. Tyler (ed.), *Educational evaluation: New roles, new means* (pp. 26-50). University of Chicago Press.
- Brown, J. D. & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-675. <https://doi.org/10.2307/3587999>
- Burke, K. (2009). *How to assess authentic learning*. Corwin Press.
- Buyukkarci, K. (2014). Assessment beliefs and practices of language teachers in primary education. *International Journal of Instruction*, 7(1), 107-120. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085246.pdf>
- Calles Alzate, M. C. y Lozano Zárata, Y. Y. (2014). *Relación entre las pruebas Saber 11° y las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación media del área lenguaje de la Escuela Normal Superior de Ibagué* [tesis de maestría, Universidad del Tolima].
- Durand, M.-J. & Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats* (2.ª ed.). Marcel Didier.
- Escobar Hoyos, G. (2014). La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 126-141. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v14i2.27>
- Giraldo, F. (2019). Language assessment practices and beliefs: Implications for language assessment literacy. *How*, 26(1), 35-61. <https://doi.org/10.19183/how.26.1.481>
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Hamayan, E. V. (1995). Approaches to alternative assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 212-226. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002695>
- Howe, R. & Ménard, L. (1993). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*. Collège Montmorency.
- Inayah, N., Komariah, E. & Nasir, A. (2019). The practice of authentic assessment in an EFL speaking classroom. *Studies in English Language and Education*, 6(1), 152-162. <https://doi.org/10.24815/siele.v6i1.13069>
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe*. Beauchemin.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas de tipo Likert: Un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Mateu Rico, A. (2019). *Propuesta de innovación docente: Aplicación de la taxonomía de Bloom en la didáctica del sistema cardiopulmonar* [tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/38512?locale-attribute=en>
- Maulidhawati, R., Prastikawati, E. F. & Budiman, T. C. S. (2021). Authentic assessments in english language teaching: A case in smp negeri 6 semarang. *Journal of English Education and Linguistics*, 2(1), 67-78. www.jurnal.stain-madina.ac.id/index.php/je2l/article/view/409

- Ministerio de Educación Pública. (2016). *Programas de estudios de francés primero y segundo ciclos de la educación general básica*. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública. (2018). *Reglamento de evaluación de los aprendizajes*. Imprenta Nacional.
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, periodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-29. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Monteiro, V., Mata, L. & Nóbrega Santos, N. (2021). Assessment conceptions and practices: Perspectives of primary school teachers and students. *Frontiers in Education*, 6, 1-15. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.631185>
- Narathakoon, A., Sapsirin, S. & Subphadoonchone, P. (2020). Beliefs and classroom assessment practices of english teachers in primary schools in Thailand. *International Journal of Instruction*, 13(3), 137-156. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13310a>
- 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. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.4.775-785>
- Özdemir-Yimazer, M. & Özkan, Y. (2017). Classroom assessment practices of English language instructor. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 324-345. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/678/318>
- Pineda Moreno, N. (2018). *Análisis de las prácticas evaluativas de docentes de lenguaje bajo el marco de la enseñanza de la comprensión* [tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/c17588be-34f8-4b9a-b1f8-39dd011d66e9>
- Programa Estado de la Nación. (2017). *Sexto informe estado de la educación*. <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/665>
- Rahman, M. F., Babu, R. & Ashrafuzzaman, M. (2011). Assessment and feedback practices in the English language classroom. *Journal of Nelta*, 16(1-2), 97-106. <https://www.nepjol.info/index.php/NELTA/article/view/6133/5030>
- Randel, B., Apthorp, H., Beesley, A. D., Clark, T. F. & Wang, X. (2016). Impacts of professional development in classroom assessment on teacher and student outcomes. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 491-502. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.992581>
- Rebai, K. (2019). *La place de l'évaluation du FLE dans la nouvelle réforme du système éducatif algérien au cycle primaire, cas de la 5^{ème} année* [tesis de maestría, Universidad Guelma]. <https://dspace.univ-guelma.dz/jspui/handle/123456789/4410>
- Scallan, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. L'école en mouvement ERPI.
- Shim, K. N. (2008). *An investigation into teachers' perceptions of classroom-based assessment of English as a foreign language in Korean primary education* [tesis de doctorado, University of Exeter]. <https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10036/67553>
- Tardieu, C. (2006). L'évaluation en langues: Quelles perspectives? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2, 1-19. <https://doi.org/10.4000/rdlc.5550>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Tyler, R. W. (ed.) (1969). *Educational evaluation: New roles, new means*. University of Chicago Press. Torres Celis, F. L. (2019). *Prácticas evaluativas de los docentes del quinto grado de básica primaria del colegio Villa Amalia I.E.D. a partir de la implementación del Decreto Ley 1290/09* [tesis de maestría, Universidad Norbert Wiener].

- <https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/2743>
- Vargas, E. (2014). *Prácticas evaluativas en la educación primaria básica en el municipio de Pereira* [tesis de doctorado, Universidad de Manizales]. <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/479>
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing students performance: Exploring the purpose and limits of testing*. Jossey-Bass.
- Wikström, N. (2007). *Alternative assessment in primary years of international baccalaureate education*. The Stockholm Institute of Education.
- Zanet, H. R. (2017). *Formación docente y evaluación: Prescripción curricular y prácticas evaluativas de docentes de profesorado para la enseñanza primaria* [tesis de maestría, Universidad Católica de Córdoba]. https://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/1386/1/TM_Zanet.pdf
- Zhang, Z. & Burry-Stock, J. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1604_4

Anexo: Cuestionario aplicado en línea al personal docente

I. Información general

1. Provincia donde labora (marcar una opción):

- a. San José
- b. Alajuela
- c. Cartago
- d. Heredia
- e. Puntarenas
- f. Guanacaste
- g. Limón

2. Edad:

- a. 20-25 años
- b. 26-30 años
- c. 31-35 años
- d. 36-40 años
- e. 41-45 años
- f. 46-50 años
- g. 51-55 años
- h. 56-60 años
- i. 61-65 años
- j. 66 o más

3. Años de experiencia docente

- a. 1-5 años
- b. 6-10 años
- c. 11-15 años

- d. 16-20 años
 - e. 21-25 años
 - f. 26-30 años
 - g. 31-35 años
 - h. 36-40 años
 - i. 41 o más
4. Diploma universitario (marcar el último diploma obtenido)
- a. Sin diploma universitario
 - b. Profesorado
 - c. Bachillerato universitario
 - d. Licenciatura
 - e. Maestría
 - f. Doctorado
5. La escuela donde labora es:
- a. Pública
 - b. Privada
 - c. Subvencionada
6. Nivel que enseña (puede marcar varias opciones):
- a. Primer grado
 - b. Segundo grado
 - c. Tercer grado
 - d. Cuarto grado
 - e. Quinto grado
 - f. Sexto grado
- Sexo
- a. Hombre
 - b. Mujer
 - c. Otro

II. Información sobre sus prácticas evaluativas

Sección A

1. Defina con sus propias palabras el concepto de “evaluación”.
2. Modalidades de evaluación en el curso

Modalidades de evaluación	No	Sí	%
a. Tareas			
b. Trabajo en clase			
c. Examen escrito parcial			
d. Examen escrito final			
e. Examen oral parcial			

Modalidades de evaluación	No	Sí	%
f. Examen oral final			
g. Exposición			
h. Trabajo de investigación			
i. Proyecto			
j. Comprensión oral			
k. Comprensión escrita			
l. Lectura en voz alta			
m. Quiz de vocabulario			
n. Quiz de gramática			
o. Dictado			
p. Juegos de roles			
q. Redacción			
r. Informe de lecturas			
s. Portafolio			
Otro			

3. ¿Cuántas horas dedica usted durante el trimestre?

- a. En la preparación de las actividades de evaluación
- b. En la corrección de las actividades de evaluación

4. Examen escrito parcial o final

Tipo de ítem en el examen	No	Sí	%
a. Falso y verdadero			
b. Preguntas de escogencia múltiple			
c. Pareo			
d. Complete			
e. Respuesta corta			
f. Desarrollo			
g. Identificación de imágenes			
h. Mapas conceptuales			
i. Redacción de un texto a partir de imágenes			
j. Redacción de un texto a partir de un tema			
k. Redacción de oraciones			
l. Otro			

5. Para las redacciones, ¿utiliza algún tipo de instrumento para evaluarlas?

- a. Si su respuesta es “sí”, ¿cuál tipo de instrumento utiliza?
- b. ¿Cuáles criterios de evaluación toma en cuenta para evaluar las redacciones?

6. Examen oral

Tipo de ítem en el examen	No	Sí	%
a. Preguntas de respuesta corta			
b. Preguntas de desarrollo			
c. Descripción de imágenes			
d. Juego de roles			
e. Otro			

7. ¿Utiliza algún tipo de instrumento para evaluar el examen oral?

a. Si su respuesta es “sí”, ¿qué tipo de instrumento utiliza?

b. ¿Cuáles criterios de evaluación toma en cuenta para evaluar los exámenes orales?

8. Si usted evalúa por medio de trabajos (proyectos, tareas, composiciones, etc.) durante el trimestre, ¿cuánto tiempo toma para devolver los trabajos corregidos a sus estudiantes?

9. Comprensión oral.

a. ¿Cuántas veces permite a su estudiante escuchar la comprensión oral?

b. ¿Cuántos minutos tiene la comprensión oral?

c. ¿Qué tipos de documentos sonoros utiliza para las comprensiones orales?

10. Comprensión escrita.

a. ¿Qué tipos de documentos escritos utiliza para las comprensiones escritas?

11. Retroalimentación.

1. Siempre

2. A menudo

3. Raras veces

4. Nunca

Enunciado	1	2	3	4	NA
a. Ofrezco una retroalimentación oral de manera colectiva para los trabajos.					
b. Ofrezco una retroalimentación oral de manera individual para los trabajos					
c. Ofrezco una retroalimentación escrita de manera individual para los trabajos.					
d. Ofrezco una retroalimentación escrita en la pizarra para los trabajos.					
e. La retroalimentación que ofrezco es una corrección del error en el trabajo de mis estudiantes.					
f. La retroalimentación que ofrezco se da en general al inicio de cada clase.					
g. La retroalimentación que ofrezco se da en general al final de cada clase.					

Por favor , escribir algunos ejemplos de retroalimentación que ofrece a sus estudiantes. Sección B

1. Siempre
2. A menudo
3. Raras veces
4. Nunca

Enunciando	1	2	3	4
1. Me baso en los objetivos de mi curso para la preparación de mis evaluaciones.				
2. Mis colegas participan en la creación de mis evaluaciones.				
3. Elaboro mis exámenes a partir de un banco de preguntas existentes.				
4. Me baso en el método que utilizo en mi curso para construir las preguntas del examen.				
5. Me baso en las explicaciones que doy durante el curso para construir las preguntas del examen.				
6. Muestro las preguntas de mi examen a mis colegas para conocer sus opiniones.				
7. Mis preguntas del examen implican la memorización de los contenidos del curso.				
8. Mis preguntas del examen suponen la comprensión de los contenidos del curso.				
9. Mis preguntas del examen implican la capacidad de análisis del estudiante.				
10. Mis preguntas del examen implican la habilidad de resolución de problemas del estudiante.				
11. Mis preguntas del examen exigen que el estudiante utilice su espíritu crítico.				
12. Mis preguntas del examen exigen al estudiante realizar un trabajo de producción.				
13. Pido a mis estudiantes hacer una autoevaluación de sus trabajos.				
14. Pido a mis estudiantes evaluar los trabajos de otros compañeros de clase.				
15. Antes de proceder a realizar una evaluación, explico oralmente al estudiante lo que tiene que hacer.				
16. Antes de proceder a realizar una evaluación, explico por escrito al estudiante lo que tiene que hacer.				
17. Antes de proceder a realizar una evaluación, informo oralmente al estudiante sobre la manera de evaluar el trabajo.				
18. Antes de proceder a realizar una evaluación, informo por escrito al estudiante sobre la manera de evaluar el trabajo.				
19. Antes de proceder a realizar una evaluación, informo oralmente al estudiante sobre los criterios que se tomarán en cuenta en la evaluación.				
20. Antes de proceder a realizar una evaluación, informo por escrito al estudiante los criterios que se tomarán en cuenta en la evaluación.				

Enunciando	1	2	3	4
21. Corrijo los trabajos (composiciones, proyectos, etc.) a partir de criterios determinados previamente.				
22. Corrijo los trabajos (composiciones, proyectos, etc.) a partir de una impresión general después de la primera lectura.				
23. Corrijo el examen oral a partir de criterios determinados previamente.				
24. Corrijo el examen oral según mi impresión general.				
25. Durante la corrección de los trabajos, pido la opinión de un colega.				
26. Aplico los exámenes orales con un jurado.				
27. Aplico los exámenes orales solo o sola.				
28. Recorro a los servicios de un corrector para la corrección de los trabajos.				
29. Recorro a los servicios de un corrector para la corrección de los exámenes.				
30. Transmito el resultado de los trabajos o de los exámenes en porcentaje.				
31. Transmito el resultado de los trabajos o de los exámenes por medio de una apreciación general.				
32. Atribuyo la nota de aprobación a un estudiante malo cuando ha hecho esfuerzo.				
33. En mi curso, hay estudiante que reprueba.				
34. Atribuyo puntos extras al esfuerzo realizado en los ejercicios o en los trabajos.				
35. Atribuyo puntos por el comportamiento en la clase.				
36. Atribuyo puntos a la asistencia a la clase.				
37. Atribuyo puntos por la participación activa en la clase.				
38. Atribuyo puntos por la calidad del francés en los trabajos o en los exámenes.				
39. Permito al estudiante mejorar su trabajo (composición, proyecto, etc.).				
40. Cuando aplico una comprensión oral, el estudiante puede escuchar el documento dos veces.				
41. Cuando aplico una comprensión oral, el estudiante puede escuchar el documento tres veces o más.				

- a. Si desea agregar alguna precisión de las respuestas dadas, lo puede hacer en esta parte.
- b. Si existen algunas prácticas que no están presentes en los enunciados anteriores, las puede explicar en esta parte.

III. Información sobre la percepción de la evaluación.

1. Completamente de acuerdo
2. De acuerdo
3. En desacuerdo

4. Complemente en desacuerdo

Enunciados	1	2	3	4
1. Mis conocimientos en evaluación me permiten evaluar bien a mis estudiantes.				
2. El papel del profesor consiste en transmitir información en un campo dado.				
3. La mejor manera de hacer trabajar al estudiante es atribuirle una nota a su trabajo.				
4. Los estudiantes no realizan los trabajos si estos no tienen una nota.				
5. El esfuerzo del estudiante está relacionado con la nota obtenida en el curso.				
6. Es necesario evaluar a menudo para que el estudiante trabaje de manera regular.				
7. El profesor que motiva a sus estudiantes favorece sus aprendizajes.				
8. Los estudiantes siempre están motivados por aprender.				
9. Las actividades de resolución de problemas motivan a los estudiantes a aprender.				
10. La evaluación de los aprendizajes es una fuente de motivación para los estudiantes.				
11. La comunicación continua de los resultados de la evaluación tiene un impacto en el trabajo de los estudiantes.				
12. La evaluación está integrada en el proceso de aprendizaje y enseñanza.				
13. El profesor debe controlar la situación de aprendizaje del estudiante por medio de sus intervenciones.				
14. El profesor debe ofrecer a sus estudiantes la posibilidad de descubrir por ellos mismos la materia que debe aprender.				
15. La materia que se debe aprender debe ser dividida en unidades de aprendizaje, teniendo cada una un objetivo preciso.				
16. Se debe evaluar a menudo para que el estudiante pueda identificar sus debilidades.				
17. Uno de los objetivos de la evaluación es facilitar el progreso de los estudiantes en sus aprendizajes.				
18. La evaluación sirve sobre todo para satisfacer las exigencias administrativas.				
19. La evaluación debe ofrecer información para identificar a los mejores estudiantes.				
20. Evaluar los aprendizajes significa dar una nota.				
21. La evaluación debería permitir una competencia sana entre los estudiantes.				
22. La evaluación debe sobre todo servir para identificar los estudiantes reprobados y los estudiantes aprobados.				
23. La evaluación sirve para clasificar los estudiantes.				
24. Es difícil que un estudiante se quede en mi curso.				

Enunciados	1	2	3	4
25. Los resultados de la evaluación reflejan lo que el estudiante ha adquirido al final del curso.				
26. La evaluación permite hacer un balance de lo aprendido durante el curso.				
27. Los resultados de la evaluación son útiles para guiar la enseñanza.				
28. Le toca decidir al estudiante lo que debe aprender.				
29. Los estudiantes son los principales responsables de sus resultados en las actividades de la evaluación.				
30. El profesor debe planificar el curso teniendo en cuenta lo que sabe ya el estudiante.				
31. El profesor debe retomar un contenido si el estudiante no lo ha adquirido todavía.				
32. Los resultados de la evaluación ofrecen una buena información para lo que se debe revisar en la clase.				
33. Los resultados de la evaluación ofrecen una buena información sobre la calidad de los medios utilizados para la evaluación.				
34. La evaluación permite al profesor mejorar su enseñanza.				
35. Si los estudiantes obtienen resultados malos, se debe en general a la enseñanza del profesor.				

- a. Si desea agregar alguna precisión de las respuestas dadas, lo puede hacer en esta parte.
- b. ¿Según usted cuál sería el papel principal de la evaluación en la escuela?

IV. Información sobre capacitaciones futuras.

1. ¿Le gustaría que la Universidad de Costa Rica le ofrezca capacitaciones sobre la evaluación en lenguas extranjeras?
 - a. Sí
 - b. No
2. ¿Cuáles temas de la evaluación le gustaría trabajar en las capacitaciones?
3. ¿Cuántas horas estaría dispuesto a participar en las capacitaciones?
4. ¿Cuáles días a la semana le interesaría para las capacitaciones?
5. ¿Le interesaría otras temáticas? ¿Cuáles?