

Caracterización de las prácticas evaluativas en lengua extranjera¹

Fanny González
Jhon Fredy Ríos
Universidad de Caldas
(Manizales, Colombia)

Se presenta una síntesis de los resultados más relevantes encontrados en la investigación titulada “Las prácticas evaluativas aplicadas en el área de francés del programa de Lenguas Modernas”. Este estudio tiene como objetivo dar cuenta de los discursos, herramientas y prácticas de los profesores de francés en la planeación, el diseño y el desarrollo de estrategias relacionadas con la evaluación, así como los factores que influyen en el desempeño académico de los estudiantes. Su propósito es generar espacios de reflexión para unificar criterios aplicables al quehacer pedagógico en el contexto de la evaluación en el área de las Lenguas Extranjeras.

Palabras clave: docimología, competencias lingüística y comunicativa, evaluación diagnóstica, sumativa y formativa, estrategias y herramientas evaluativas.

Characterization of Assessment Practices in Foreign Languages

This article summarizes the most relevant findings of the research project “French Evaluation Practices in the Modern Languages Program”. The objective of the study is to account for the discourse, the tools and the practices of French language teachers in planning, designing, and implementing assessment strategies as well as for different factors related to student’ performance. In short, it aims at generating reflective sets to unify the criteria applied to the pedagogical field in the context of the evaluation of the foreign language area.

Keywords: docimology, linguistic and communicative competences, diagnostic, summative and formative evaluation, assessment strategies and tools.

¹ Este artículo se deriva de la investigación titulada “Las prácticas evaluativas aplicadas en el área de francés del programa de Lenguas Modernas”, realizada en la Universidad de Caldas entre junio de 2007 y junio de 2009, por Jhon Fredy Ríos M. y Fanny González V. La investigación fue financiada por la Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados de la misma universidad.

Caractérisation des pratiques d'évaluation en langue étrangère

Ce document présente une synthèse des résultats les plus importants issus de la recherche intitulée « Les pratiques évaluatives appliquées en français langue étrangère du programme de Langues Modernes de l'Université de Caldas ». Cette étude vise à faire le point sur les discours, outils et pratiques des professeurs de français dans la planification, la conception, et le développement de stratégies liées à l'évaluation, de même que les facteurs associés à la performance académique des étudiants. Son but est d'ouvrir des espaces de réflexion afin de mettre en commun des critères valables qui puissent être appliqués au savoir-faire pédagogique dans le domaine de l'évaluation en langues étrangères.

Mots clés : docimologie, compétences communicative et langagière, évaluation diagnostique, sommative et formative, outils et stratégies d'évaluation.

INTRODUCCIÓN

Todos los estudiantes que ingresan al programa de Lenguas deben cursar un número de materias básicas comunes durante los cuatro primeros semestres. Estas asignaturas corresponden a las áreas de inglés, francés, lingüística, literatura y pedagogía. Al culminar el cuarto semestre, los estudiantes deben elegir uno de los siguientes énfasis: inglés, francés, español y literatura. Al optar por uno de los tres énfasis, el estudiante cursa del quinto al octavo semestre sólo asignaturas de dicha especialidad. Durante los semestres noveno y décimo, los estudiantes realizan su práctica educativa que les demanda permanencia completa en la jornada laboral del centro educativo en el cual desarrollan tal pasantía. Una vez obtenidos todos sus créditos, dos de los requisitos para la obtención del título de Licenciado(a) en Lenguas Modernas de esta universidad son: la presentación del Examen de Calidad de la Educación Superior (ECAES) y la aprobación del examen DELF B2 para los estudiantes del énfasis en francés.

Como profesores adscritos al departamento de Lenguas y Literatura de la Universidad de Caldas, preocupados por el elevado índice de reprobación de los estudiantes de Lenguas Modernas en las asignaturas de francés en los niveles básico e intermedio y por la divergencia de conceptos entre éstos y sus profesores, sobre las prácticas evaluativas, consideramos necesario adelantar la presente investigación basada en dicha temática. El propósito es descubrir los discursos de los

estudiantes y profesores, las herramientas y quehaceres de los docentes en lo concerniente a la planeación, diseño y desarrollo de estrategias relacionadas con este tema, así como los factores que intervienen en el desempeño de los estudiantes.

La investigación tuvo como base las siguientes preguntas: ¿cuáles son las prácticas evaluativas desarrolladas en el área de francés del programa de Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas?, ¿cuál es la fundamentación teórica de los profesores acerca de las mismas prácticas? y ¿qué elementos entran en juego en la evaluación y promoción de los estudiantes? Estas preguntas permitieron hacer un compendio y una caracterización de los sistemas evaluativos empleados, teniendo en cuenta las siguientes variables: competencia comunicativa, criterios docimológicos, evaluación diagnóstica, evaluación sumativa, evaluación formativa.

En este artículo exponemos inicialmente el referente teórico que se apoya en las teorías del desarrollo de la competencia comunicativa, los criterios docimológicos y la tipología de evaluación. Luego presentamos la metodología utilizada en este estudio, así como los resultados y su discusión y, finalmente, establecemos conclusiones del mismo estudio. El referente teórico y los resultados expresan la pertinencia de las variables desde un enfoque descriptivo e interpretativo (Hernández, Fernández & Baptista, 2008).

REFERENTE TEÓRICO

En la evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera, el evaluador busca detectar y dar cuenta del desempeño lingüístico y comunicativo del estudiante a través de múltiples estrategias. Sin embargo, para Chomsky (1994) el desempeño o resultado concreto es simplemente un efecto de la competencia o saber potencial, es decir, el desempeño no es más que una parte de lo que constituye una competencia. Entendiendo la competencia como la capacidad de hacer uso adecuado del lenguaje en diversos entornos y situaciones, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (C.E.C.R.L., 2005) propone tres factores interactuantes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, fundamentales de la competencia comunicativa.

Bachman (1990) concibe el conocimiento del idioma integrado por dos factores: el organizativo y el pragmático. El primero hace alusión a la manera de ordenar los textos orales y escritos y reúne el conocimiento textual y el gramatical. El segundo da cuenta del modo como las oraciones y textos se conectan con las intenciones comunicativas del usuario y con las características del contexto lingüístico. Este aspecto comprende el conocimiento funcional y sociolingüístico.

La **competencia comunicativa** ha sido entendida, a partir de los años sesenta, como el compendio de las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita) y de los componentes del conocimiento del lenguaje: gramática, vocabulario, fonología y grafología. Algunos autores no comparten la concepción minimalista de competencia comunicativa basada en las cuatro habilidades ya que una misma habilidad puede comprender diversas actividades. Tampoco comparten el hábito de evaluar estas habilidades de manera descontextualizada, o sea, sin delimitar el campo pragmático: "A more serious limitation of the skills/components model was its failure to recognize the full context of language use -the contexts of discourse and situation". (Bachman, 1990, p. 82). Este autor plantea 'tareas' para la evaluación de la habilidad lingüística que pueden asociarse a la vida real: entrevistas, talleres, diarios, presentaciones, dramatizaciones, proyectos y debates. Estas estrategias, en contraste con las tradicionales, demandan destrezas y un desempeño más coherente con el contexto de vida de los estudiantes. Dichas tareas evaluativas, al ser menos convencionales y estrictas, generan mayor disposición y confianza en sí mismos. La aplicación de exámenes y *quizzes* ha sido la forma más antigua de evaluar; en ellos, el resultado es más importante que el proceso y lo cuantitativo prima sobre lo cualitativo.

En la elaboración y en la calificación de las pruebas tradicionales (exámenes, tests, cuestionarios, quizzes, etc.) se deben tener en cuenta los factores denominados **criterios docimológicos**: *la objetividad, la fiabilidad y la validez* (Bolton, 1987). Tradicionalmente, se ha considerado *la objetividad* como el carácter más importante de una prueba, pues debemos buscar eliminar todo indicio de subjetividad en la calificación de los exámenes. Sin embargo, *la validez* representa un factor cada vez más importante en la concepción, aplicación y corrección de las pruebas.

El criterio de *objetividad* hace referencia a la presentación de la prueba, al desglosamiento y a la interpretación de los resultados. Sin embargo, la escogencia de los contenidos, la que depende en gran medida del punto de vista del autor de la prueba, es subjetiva. La subjetividad puede intervenir en cada una de las etapas comunes de toda prueba de evaluación, por ejemplo, en la construcción de preguntas (selección, formas de hacerlas, etc.); cualquiera que sea el procedimiento, siempre es subjetiva. En las respuestas a estas preguntas, por parte del evaluado, todo procedimiento es igualmente subjetivo: "...il faut faire comprendre que le côté formatif de l'évaluation passe par la relativité d'appréciation du correcteur" (Abernot, 1988, p. 53). Al evaluar, la nota es subjetiva cuando el evaluador debe decidir la adecuación de las respuestas. La distinción entre un examen objetivo y un examen subjetivo reside entonces únicamente en la forma como el evaluador atribuye las notas.

En lenguas extranjeras, las pruebas tradicionales más comunes pertenecen a los siguientes tipos: pruebas orales o escritas de preguntas diversas, elaboradas a partir de un soporte (texto, imagen, situación) o sin soporte (preguntas sobre gramática, vocabulario, civilización, etc.) que requieren respuestas relativamente largas; pruebas escritas de redacción de un texto de cierta extensión: construcción de frases, resumen, relatoría, ensayo, disertación o comentario de textos; pruebas orales de interacción con los evaluadores o de elaboración de un discurso oral continuo (narración, exposición, presentación de un documento). Todas estas actividades presentan características comunes que hacen que la asignación de la calificación sea subjetiva, puesto que da lugar a respuestas de una diversidad infinita y esta diversidad se debe a indicaciones imprecisas: comente..., describa..., dé una apreciación..., que dejan a los estudiantes la libertad de construir las respuestas a su parecer sin la necesidad de utilizar un modelo único de referencia, como lo plantea Mothe (1975):

... del mismo modo que la entrevista guiada, en el caso de la producción oral, la composición es irremplazable para evaluar las capacidades de expresión escrita sobre un tema determinado. Sus inconvenientes, comparables a los de la entrevista (baja fidelidad por la falta de uniformidad en las respuestas y por la subjetividad de la revisión, posibilidad de evadir las dificultades por parte del sujeto, revisión dispendiosa [en términos de tiempo]) se ven ampliamente compensados por las ventajas que ofrece. (p. 72, traducción de Lenguaje)

La diversidad se amplía aún más en las pruebas de redacción en las que el evaluado puede elegir entre varios temas. Aquí la ventaja mayor consiste en darle la oportunidad de encontrar un tema que le sea más familiar. Para alguna de estas pruebas (resumen, relatoría, narración, ensayo, disertación, comentario de texto), la dimensión de la respuesta constituye un elemento que interviene en la atribución de la nota.

Frecuentemente, los examinadores tienen en cuenta indicaciones elementales para la corrección de sus pruebas: la ortografía, la puntuación, el orden sintáctico de las ideas; es decir, se han limitado tradicionalmente al control lingüístico. Este hecho genera una preocupante inconsistencia en las calificaciones, ya que da lugar a grandes contrastes en las notas atribuidas por el profesor con relación al trabajo del estudiante. Varios aspectos de la calificación pueden ser afectados por estas diferencias, puesto que el promedio de notas varía sensiblemente dependiendo del grado de rigurosidad del docente al asignarlas (Abernot, 1988).

La atribución de notas a las pruebas nunca es estable ni constante, pues muchos factores contribuyen a este hecho. Estos factores, que se presentan al momento de corregir las pruebas y que han sido denominados por Tagliante (2005) como “criterios parásitos”, tienen que ver con: el momento de corregir una producción escrita, los estados de ánimo del corrector, los conceptos que el evaluador o docente tiene de sus estudiantes, la buena presentación de un texto o de un trabajo escrito que incita al corrector a asignar una mejor nota, a penalizar un mismo error varias veces cometido, etc. Es por ello que esta autora considera la nota otorgada en situación de clase sólo como algo convencional y, a veces, como una mala experiencia que permite la clasificación de los estudiantes en buenos, regulares y malos, lo que en realidad no aporta información útil sobre el progreso de los estudiantes en cuanto a los objetivos propuestos. Sin embargo, la nota es considerada un mal necesario en los discursos académicos y reglamentos oficiales.

La *fiabilidad* de un test concierne al requerimiento de reproductividad de los resultados, es decir, se fundamenta en la hipótesis de que cada valor se compone de un valor verdadero en puntos, ‘True Score’, y de un margen de medida, ‘Error Score’ (Bachman, 1990). Mientras más débil sea este último, más confiable será el test. Estos límites están condicionados por factores individuales: intensidad del esfuerzo para adivinar la solución a un problema, cansancio, ansiedad, etc., o por

factores que emergen de la situación de examen: nivel de interferencia sonora ambiental, fallas en la interacción evaluador-evaluado, etc. Así mismo, las debilidades en la construcción de una prueba se traducen en la ambigüedad de las alternativas de respuesta, la imprecisión de las indicaciones, etc., lo que puede reducir la fiabilidad. Por lo tanto, la fiabilidad de un test sólo se determina después de haber asegurado suficientemente su validez, ya que un test fiable que no tiene validez carece de importancia. "...the primary concern in test development and use is demonstrating not only that test scores are reliable, but that the interpretations and uses we make of test scores are valid". (Bachman, 1990, p. 236).

La *validez* es definida por el mismo Bachman (1990) como la apropiación, el sentido y la utilidad de las inferencias específicas que se hacen de los resultados de las pruebas. El proceso de validación empieza por consiguiente con las inferencias esbozadas y los usos que se hacen de los resultados. Cuando una prueba es utilizada para medir un aspecto determinado, hay que inferir la presencia del aspecto o de la habilidad a partir de las características definidas por el concepto que se pretende evaluar.

Existen tres métodos que determinan la validez: en primer lugar, *la validez en función de criterios empíricos*, o sea, cuando se compara un resultado obtenido en una prueba con observaciones de comportamiento o con el resultado de otra prueba que busca el mismo objetivo, en segundo lugar, *la validez de contenido* es la que se obtiene comparando los objetivos de aprendizaje con el contenido de la prueba y la naturaleza de la misma; finalmente, *la validez de los conceptos psicolingüísticos* está estrechamente ligada a las teorías lingüísticas y psicolingüísticas aunque éstas últimas no han sido definidas claramente por la ciencia.

Finalmente, el C.E.C.R.L. (2005) agrega un nuevo criterio: *la factibilidad*, el cual demuestra que los evaluadores disponen de un tiempo limitado y que sólo pueden asumir un aspecto restringido del desempeño del evaluado con límites en número y naturaleza de las categorías que se pueden manejar en relación con los criterios. En la evaluación del desempeño debemos considerar aspectos fundamentales como el establecimiento del nivel lingüístico y comunicativo del estudiante, el ejercicio de retroalimentación y la función educativo-motivadora. Es así como la **evaluación diagnóstica**, también denominada evaluación

inicial, es realizada al principio de un nivel de formación y cumple las funciones de: identificar las destrezas alcanzadas indispensables para promover nuevos aprendizajes, permitir a los estudiantes poner en práctica sus conocimientos, determinar los factores que inciden en las dificultades frecuentes en el aprendizaje y prever el progreso y el tipo de orientaciones que los estudiantes requieren. Para Veltcheff y Hilton (2003) esta evaluación, realizada a través de tests de entrada y de orientación, permite planear, elegir medios y materiales, adoptar contenidos, etc. y de ningún modo busca medir el desempeño de los estudiantes.

La **evaluación sumativa** hace el balance de las adquisiciones sobre una secuencia completa de aprendizaje: permite clasificar a los estudiantes, obtener y dar información sobre su rendimiento para calificarlos y certificar su aptitud (Abernot, 1988). Es una evaluación necesaria para la institución que requiere dejar constancia del desempeño de los estudiantes. En realidad, no es una evaluación de las competencias, es ante todo una actividad sistemática que busca verificar los saberes. La evaluación sumativa se ocupa de resultados, y no de encontrar fallas ni su motivo; se centra en los objetivos que han de lograrse al culminar un periodo escolar o en aquellos que implican el dominio de otros subordinados. Es necesariamente individual ya que el aprendizaje es personal y llega a ser deseable por el mayor rango de objetividad que confiere a la información y por las facilidades que reporta para su manejo. No obstante existe el riesgo de limitarse sólo a esta fase al no tenerse en cuenta valoraciones productivas.

El gran número de deficiencias y efectos negativos propios de la evaluación sumativa a través de la práctica tradicional de exámenes y calificaciones ha llevado a los educadores a adoptar otras formas de evaluación durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; también, a localizar las deficiencias cuando aún se está en posibilidad de remediarlas. Esta otra estrategia de evaluación que prioriza el proceso y la formación sobre la valoración numérica ha sido denominada Evaluación formativa. Sin embargo, en la mayoría de los casos no se ha logrado superar el enfoque selectivo ni la hipervaloración de dichas calificaciones.

La **evaluación formativa** tiene como objetivo guiar al estudiante en el reconocimiento de sus dificultades y fortalezas (C.E.C.R.L. 2005), con el fin de identificar estrategias de autocorrección y mejoramiento.

Esta evaluación supone un contrato pedagógico claro, mediante el cual los estudiantes están informados y se apropian de los objetivos de aprendizaje. Se realiza durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, con la intención de localizar las deficiencias cuando aún se está en posibilidad de remediarlas. Así, la evaluación formativa permite calificar al alumno al poner de manifiesto sus puntos débiles, errores y deficiencias para que los corrija y mostrar al maestro cuál es la situación del grupo y de cada alumno, con el fin de que pueda decidir sobre la necesidad de hacer un repaso, volver sobre una enseñanza anterior o seguir adelante.

La **autoevaluación**, según Flórez (1999), es la conciencia reflexiva sobre lo que se sabe, se piensa o se hace, con el objetivo de analizar en qué se está, cómo se está, cómo van las actividades y cómo se podría continuar adelante. Además, es un instrumento especialmente recomendable para actividades de evaluación formativa, ya que no requiere del contacto personal profesor-alumno, ni del tiempo del maestro para corregirlo. Asimismo, aumenta la responsabilidad del alumno y quita a la evaluación el carácter amenazante o punitivo. Para ser coherentes con esta dinámica, los autores de los nuevos manuales que apoyan la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras han tenido en cuenta las directrices del Consejo Europeo (C.E.) al elaborar una ficha de autoevaluación para cada nivel. Se trata de un documento, denominado *portafolio*, que permite al alumno evaluar sus propios conocimientos y que está compuesto de tres partes: en primer lugar, la biografía de la lengua o acopio de experiencias en el campo de lenguas extranjeras, en segundo lugar la evaluación de las competencias en la que el usuario puede evaluar sus competencias lingüísticas basado en cinco habilidades: escuchar, leer, participar en una conversación, hablar de manera espontánea y sostenida y escribir. Por último, comprende el expediente o instrumento en el que el estudiante conserva las producciones de su nivel. Así, la autoevaluación debe promover en el estudiante confianza, control, autoestima y autonomía para crear en él mayores niveles de responsabilidad en la toma de decisiones sobre su propio proceso educativo, de manera que lo evalúe y haga propuestas para su mejoramiento.

METODOLOGÍA

Este estudio de tipo descriptivo, cualitativo e interpretativo (Briones, 2001) ofrece la posibilidad de referir detalladamente quehaceres pedagógicos inmersos en un contexto específico y las experiencias de sus participantes. Su enfoque facilita la concentración en un fenómeno específico, no sólo con el objetivo de describirlo sino de intervenirlo consecutivamente. Para obtener los datos del estudio se utilizaron los siguientes instrumentos:

- *Análisis de documentación institucional:* Se examinaron los documentos que fundamentan el Proyecto Educativo del Programa de Lenguas, los programas de las asignaturas del área de francés y los registros de notas de los estudiantes.
- *Encuesta a estudiantes:* Se buscó identificar la opinión de los estudiantes acerca de su desempeño y sus conceptos sobre las evaluaciones aplicadas por sus profesores de francés. La encuesta comprendía quince preguntas, algunas de selección múltiple y otras de respuesta abierta; dicha encuesta se administró a 60 estudiantes de todos los niveles de formación (1° a 10° semestre).
- *Entrevistas a docentes y personal directivo:* Se realizaron entrevistas formales al director del programa de Lenguas Modernas y a la directora del departamento de Lenguas y Literatura, a los diez profesores adscritos al departamento de Lenguas y Literatura, de los cuales siete están contratados como profesores ocasionales de tiempo completo y medio tiempo, uno bajo la modalidad de cátedra, que debe laborar igualmente en otras instituciones, y dos son profesores de carrera de tiempo completo. El 50% son licenciados en lenguas con títulos de postgrado en el área. Los demás han realizado estudios diferentes, por lo tanto su formación en evaluación en el campo de las lenguas extranjeras es limitada. Se buscaba obtener información sobre las herramientas, las estrategias y las metodologías utilizadas por los profesores del área en sus prácticas evaluativas.
- *Recolección de material evaluativo:* Se analizaron muestras de exámenes de los diferentes niveles: evaluaciones escritas, talleres, quizzes y rejillas con el fin de caracterizar los mecanismos de evaluación empleados por los docentes.

Con base en esta información, se construyó una matriz sobre la que se realizó la caracterización de cada una de las variables, el análisis de datos cualitativos, su clasificación jerárquica y la correlación de los mismos (Hernández, Fernández & Baptista, 2008).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La mayoría de los estudiantes encuestados (76.66%) manifiesta haber reprobado y repetido al menos una asignatura del área de francés durante su formación. [... son demasiados los temas que se contemplan en los exámenes...] (Est. 23), [... hay profesores con los que uno va a la fija que pierde... no nos tienen en cuenta el esfuerzo, ni la participación... sólo cuenta lo que dé la suma de las notas y listo...] (Est. 13).

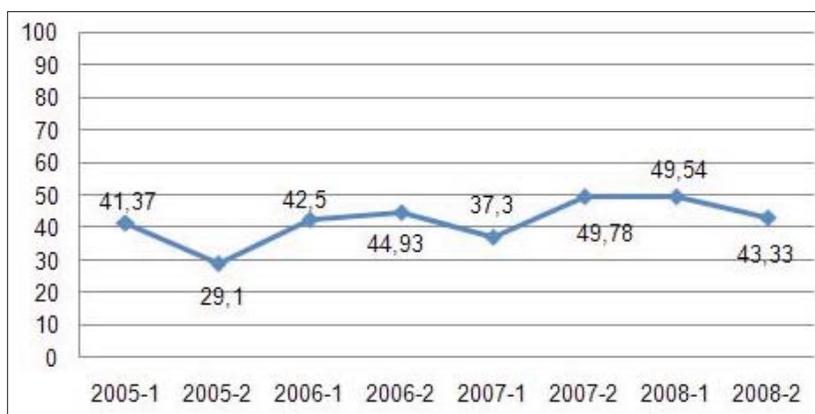


Figura1. Porcentaje semestral de reprobación de los estudiantes de Lenguas en las asignaturas de francés.

Podemos constatar en la Figura 1 que los estudiantes inscritos en las asignaturas de francés presentan un alto índice de reprobación. Este fenómeno de reprobación se presenta particularmente en los niveles básico e intermedio, lo que genera en los semestres siguientes la conformación de grupos tan disímiles que los docentes difícilmente pueden responder a las expectativas de todos los estudiantes en su heterogeneidad. Al respecto, los profesores entrevistados manifiestan la conveniencia de aplicar una modalidad evaluativa netamente cuantitativa, aduciendo el gran número de estudiantes (25) que tienen por curso, sobre todo

en los cuatro primeros semestres. Igualmente, conceptúan que el bajo rendimiento de muchos estudiantes se debe a su falta de dedicación, compromiso y responsabilidad [...mis evaluaciones son siempre integrales, pues comprenden las cuatro habilidades...] (Prof. 4), [...el mayor interés de los estudiantes es que se le dé asignación numérica a toda actividad...yo veo complejo poner en práctica una evaluación cualitativa con estos grupos tan numerosos y heterogéneos, además la institución nos exige notas numéricas...] (Prof. 1). Como vemos, estas representaciones cuantitativas no tienen otra finalidad que promover o no al alumno y cumplirle así a la institución.

Los resultados del presente estudio y su discusión buscan esclarecer e interpretar características generales de la evaluación aplicada por los profesores. Prácticas como la *retroalimentación* y la *autoevaluación*, propias de la evaluación formativa, solamente son consideradas por tres de los diez profesores participantes. Éstos, al promediar sus notas, incluyen conceptos como 'actitudes', 'valores', 'autoevaluación', 'coevaluación', que no han sido definidos en la construcción de sus pruebas ni en los criterios de promoción, según los programas de curso, y que designan como 'nota apreciativa'. Sin embargo, los siete restantes dicen utilizar constantemente el portafolio que acompaña al manual de estudio o texto guía. Este portafolio, más que un cuaderno de ejercicios para el estudiante, es una guía personal que le sirve de control del progreso de su aprendizaje. Como lo expresa Tagliante (2005), el portafolio sirve como boletín escolar donde se consigna el nivel que tiene el aprendiz y refleja los resultados de la autoevaluación de manera positiva y estimulante.

La evaluación formativa se evidencia esencialmente en prácticas como la asesoría previa, la puesta en común después de una evaluación, la entrevista individual o grupal. La mayoría de los docentes (70%) cree que sus actividades evaluativas permanentes son propias de la evaluación formativa [... hacemos talleres cada semana...] (Prof. 4) [... hago un quiz de cada tema abordado con el fin de familiarizarlos con la prueba parcial...] (Prof. 8). No obstante, Tagliante (2005) insiste en la separación de todas las actividades centradas en el control o evaluación sumativa, de la información recíproca entre el profesor y el estudiante o evaluación formativa.

La evaluación formativa no aparece como prioridad en los instrumentos evaluativos suministrados por los profesores. La falta

de políticas institucionales definidas frente a la evaluación hace que los docentes no vean la necesidad inmediata de poner en práctica este tipo de evaluación formativa. Mientras la evaluación sea considerada como una actividad inflexible y propia del maestro, enfocada a medir conocimientos a través de pruebas orales, escritas o de tests objetivos, limita el desarrollo de las capacidades cognitiva, psicológica y emocional de los estudiantes y promueve paradójicamente lo inverso a los preceptos que justifican la razón de ser de una institución educativa. Sin embargo, algunos docentes empiezan a considerar *la retroalimentación, la coevaluación y la autoevaluación* como posibilidades de autorreflexión para hacer cambios en su gestión. La evaluación propuesta en los programas de curso relaciona cada actividad evaluativa, su naturaleza y el porcentaje asignado a la misma.

En todos los niveles: básico, intermedio y avanzado, la evaluación es porcentual y considera las cuatro habilidades comunicativas: 40% para la competencia escritural (Écrit), 20% para una prueba de Comprensión Oral (C.O.) fragmentada en dos tests, 20% para un test de expresión oral (E.O.), 20% para los Trabajos Prácticos (T.P.): exposiciones, intervenciones orales en clase, quizzes, informes de lectura, entre otros. Lo anterior refleja la dinámica de la evaluación por procesos. No obstante, estas prácticas evaluativas permanentes que representan un apoyo significativo a todo el proceso, se reducen lamentablemente a una simple operación matemática, cuyos resultados numéricos ensombrecen todo el proceso. Pocos profesores (20%) consideran de vital importancia tener en cuenta los constructos no lingüísticos como 'participación', 'interés', 'asistencia', en la valoración del desempeño de sus estudiantes. No se evidencian prácticas que reflejen el aspecto cualitativo de la evaluación como indicadores de logro u observaciones de progreso. [...casi todas las actividades que desarrollo en clase las traduzco finalmente en notas cuantitativas: 1.5 o 2.0 cuando el desempeño del estudiante es deficiente, 3.0 cuando es apenas aceptable y así sucesivamente hasta llegar al tope máximo de 4.5, puesto que el 5.0 es exclusivo del profesor...] (Prof. 3)

En la promoción de sus estudiantes, los profesores consideran tener en cuenta la suma de las notas porcentuales que traducen, según ellos, el cumplimiento de los objetivos trazados y, en muy pocos casos, aspectos no lingüísticos [...hay estudiantes que presentan grandes dificultades pero... se esfuerzan mucho, son cumplidos, demuestran interés...yo los

promuevo para ver qué pasa con ellos en el nivel siguiente...] (Prof. 6). Así, lo valorado adquiere el carácter medible en el momento de tomar decisiones importantes.

La competencia de lectoescritura que corresponde al 40% de la nota definitiva se compone de dos pruebas parciales, cada una tiene un valor del 20%. Éstas evalúan tres aspectos, a saber: *el desempeño morfosintáctico y léxico* consta generalmente de siete preguntas que solicitan explícitamente al estudiante la aplicación de reglas gramaticales y el conocimiento del vocabulario y tiene un valor de 3,5/5,0; *la expresión escrita* corresponde a una pregunta y tiene un valor de 1,0/5,0; *la comprensión escrita* corresponde a una pregunta y tiene un valor de 0,5/5,0.

Se le da prioridad al manejo de las estructuras gramaticales de la lengua ya que esta competencia equivale al 70% del valor de la prueba. En segundo lugar, encontramos que a la expresión escrita se le asigna un valor del 20% y por último, al ítem de comprensión escrita sólo se le asigna el 10% del valor de la prueba. La *comprensión oral*, con un valor del 20% de la nota definitiva, consta de dos exámenes que contienen ejercicios de discriminación auditiva. La *expresión oral*, con un valor del 20% de la nota definitiva, consiste en una presentación oral individual en la que el evaluado debe demostrar competencia ante un jurado compuesto por el profesor de la asignatura y un colega de su área. Los *trabajos prácticos*, con un valor del 20% de la nota definitiva, son pruebas sistemáticas y continuas destinadas a preparar al estudiante para abordar las pruebas parciales. Dichos trabajos incluyen actividades evaluativas como: informes escritos, exposiciones, tests, proyectos, participación en debates, dramatizaciones, a los que los docentes le dan menor importancia porcentual. Existe gran similitud entre las actividades evaluativas y las de enseñanza. [...mis evaluaciones son el reflejo de lo que les he enseñado: los talleres que propongo a mis estudiantes buscan la apropiación de los contenidos ya abordados...] (Prof. 2).

Como podemos apreciar en la Figura 2, el 40,2% de las actividades evaluativas, está destinado a evaluar la *competencia morfosintáctica* (C.M.), o sea, los aspectos netamente estructurales de la lengua, factor que sobrepasa significativamente las demás habilidades. Enseguida, constatamos que la *producción oral* (P.O.), con un 23,6% y la *comprensión oral* (C.O.) con un 20% tienen una posición porcentual muy similar; mientras que la *expresión escrita* (E.E.), con un 12,2% y la *comprensión*

escrita (C.E.), con un 4%, comparativamente, se quedan en una posición muy inferior. Estas actividades corresponden al constructo evaluado por los profesores y al ser interrogados por los aspectos que contemplan sus evaluaciones, sus respuestas giran en torno a los objetivos, contenidos de los programas de curso (gramática, temas léxicos y culturales) y esencialmente a las cuatro habilidades.

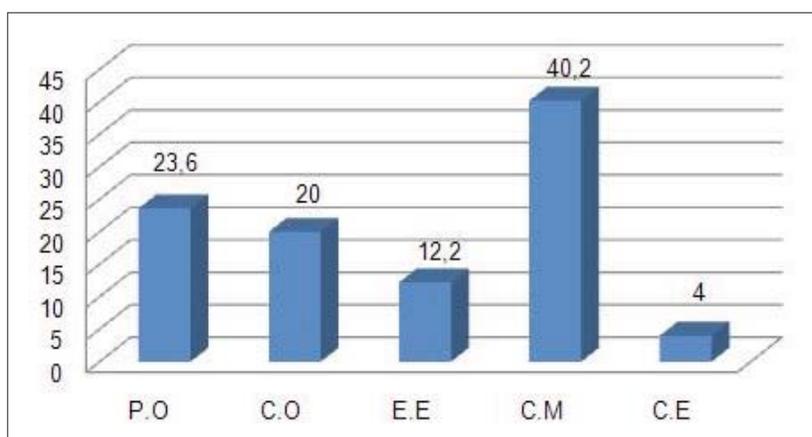


Figura 2. Porcentaje asignado, en la evaluación, a las habilidades comunicativas y lingüísticas.

En la *comprensión oral*, se otorga gran importancia a la identificación de 'pistas', a la búsqueda y selección de información, a la recopilación de datos, entre otras actividades evaluativas. Las pruebas diseñadas y aplicadas por los profesores demuestran un escaso interés por evaluar la comprensión global, puesto que priorizan la comprensión específica, la identificación de sonidos, la discriminación de fonemas, los niveles de lengua, las estructuras y los aspectos léxicos. Los profesores otorgan un porcentaje importante a la habilidad de comprensión oral (20%), que tradicionalmente había sido relegada a su mínima expresión en términos de coeficientes [...las pruebas de comprensión oral comprenden ejercicios muy sencillos en los que los evaluados deben identificar términos, estructuras o datos precisos...] (Prof. 1).

Existen indicios que facilitan la comprensión oral de forma presencial, tales como el contexto visual, los gestos y el estatus del

interlocutor; mientras que en la situación de evaluación, la escucha de un registro sonoro no presenta las mismas ventajas. Dentro de las prácticas evaluativas, los estudiantes han demostrado generalmente una relativa solvencia en la comprensión de preguntas formuladas por sus evaluadores, en situación de entrevista o diálogo, como estrategia de comprensión y de expresión oral. No obstante, al momento de enfrentar la comprensión de un documento auditivo con la misma finalidad, los estudiantes presentan muchas dificultades que son evidenciadas en sus deficientes resultados. [... ¡Es increíble! ¿Por qué podemos comprender los documentos sonoros trabajados semanalmente en clase y las orientaciones de los profesores, pero al momento de presentar una prueba de escucha, la mayoría nos bloqueamos? ...] (Est. 37). Lo anterior se acentúa ante la escucha de un registro sonoro cuando éste corresponde a un acto de habla entre dos interlocutores nativos y aún más si se trata de un registro familiar.

En la elaboración de las pruebas de *comprensión escrita*, los profesores han utilizado diferentes herramientas evaluativas con las que buscan verificar la capacidad del estudiante para identificar tanto la idea global de un texto como aspectos puntuales del mismo. De la misma manera, buscan captar los sentimientos, las intenciones y el (los) punto(s) de vista de los textos. Para ello, los profesores han utilizado textos como: artículos de revistas y de prensa, fragmentos literarios, cartas formales e informales, correos electrónicos, manuales, instrucciones, plegables informativos, etc. Todos estos documentos están centrados en cuatro campos específicos: profesional, personal, público y educativo. Para evaluar esta habilidad, varios profesores destinan sólo un ítem de la prueba parcial y otro ítem de la prueba final. Cada prueba consta habitualmente de nueve o diez ítems. La valoración de la comprensión escrita es muy restringida: 0,5/5,0. [...no es clara la intención de los profesores al evaluarnos, ya que a los puntos como el de lectura, en los que generalmente nos va muy bien, le asignan una puntuación muy insignificante...] (Est. 28). De una muestra de 20 evaluaciones parciales y finales, seis proponen un ejercicio de comprensión de lectura, lo que equivale al 30% del total de los exámenes recolectados y analizados. Para la evaluación de esta habilidad, los profesores no proponen 'rejillas' estándar, ya que éstas están netamente ligadas al documento propuesto y a la actividad elaborada. El diseño de estas actividades está dirigido a

la comprensión literal, o sea, a la identificación de información precisa y concisa, y a la intencionalidad del autor.

De todas las herramientas, las más empleadas por los docentes en la creación de sus pruebas es el *ejercicio de preguntas abiertas y de relleno de espacios*, ya que estos mecanismos, de fácil elaboración y corrección, permiten la aplicación y rectificación de las reglas gramaticales y la adquisición de vocabulario. Para estas herramientas, que podrían considerarse abiertas o semiabiertas, utilizan, de algún modo, la aplicación de un 'baremo' estandarizado con el fin de verificar el desempeño en todos sus componentes. Igualmente, han empleado las preguntas de *selección múltiple*, a través de las cuales se puede evaluar el dominio de diversos niveles taxonómicos: manejo, transferencia, conocimiento, comprensión, aplicación y análisis. (Bloom, 1958). Varios profesores manifiestan no hacer uso frecuente de esta herramienta, por la complejidad en su elaboración y la falta de responsabilidad con la que muchos estudiantes resuelven este tipo de prueba:

... a menudo se ha criticado el papel que juega el azar en las pruebas de selección múltiple (algunos lingüistas las denominan "la feliz escogencia de la ignorancia"). Estas críticas tienen poco fundamento en la medida que existen numerosas técnicas para reducir este fenómeno. También se ha dicho que estas pruebas son difíciles de elaborar. En efecto, se requiere una formación adecuada de modo que se eviten errores garrafales. (Tagliante, 2005, p. 92, traducción de Lenguaje).

Los estudiantes confiesan haber tenido éxito al marcar, al azar, cualquiera de las posibilidades propuestas [... en las preguntas de selección múltiple, siempre marco una opción así no conozca la respuesta verdadera y muchas veces acierto...] (Est. 58).

Otras herramientas evaluativas utilizadas son: el *apareamiento* y el *cuadro*, en los cuales, la actividad del alumno se centra en la transferencia y aplicación de conocimientos en un nivel taxonómico no muy complejo. En un cuadro, el evaluado debe agrupar datos partiendo de una información básica a una información más sutil y no explícita. Estas dos últimas herramientas cerradas no son empleadas frecuentemente.

La evaluación de la *producción oral* representa el 23,6 del porcentaje general. El uso de las estrategias evaluativas está directamente asociado con el nivel que cursa cada estudiante, de acuerdo con el plan de estudios

del programa de Lenguas Modernas de nuestra universidad.

Durante todo el período académico o semestre, se realizan actividades que buscan formar y preparar a los estudiantes para la prueba oral final. Es importante tener en cuenta que en la ejecución y evaluación de estas actividades, consignadas en los *trabajos prácticos* (T.P.), sólo el profesor titular de la materia valora el desempeño del evaluado, mientras que en la prueba final existen dos, e incluso tres jurados que deciden la calificación del desempeño del evaluado. Los estudiantes manifiestan sentir temor al verse enfrentados a una o varias personas que nunca han escuchado, en un contexto de evaluación oral. [...a casi todos nos pasa, de los nervios... temblamos, sudamos y resultamos diciendo lo que no es...] (Est. 30). Los docentes declaran que la apreciación del par académico que los asiste es mucho más objetiva, ya que él generalmente no conoce al candidato, mientras que al profesor titular, una serie de elementos no lingüísticos como: asistencia, puntualidad, participación y compromiso se le presentan como factores contaminantes, que lo sesgan al momento de asignar la nota correspondiente a la evaluación oral final. [... en la valoración del desempeño del estudiante en una prueba oral, el profesor que nos acompaña resulta ser mucho más imparcial...] (Prof. 3).

El 80% de los profesores encuestados dice hacer uso de una 'rejilla' de evaluación; sin embargo, queda la inquietud sobre los criterios que se deben tener en cuenta en la aplicación de un 'baremo', o sea, el instrumento que se utilizará para conceder el apropiado puntaje numérico a las propiedades de las diferentes actividades propuestas. En todo ejercicio que pretenda evaluar la expresión oral se han tenido en cuenta conjuntamente dos componentes: la competencia comunicativa y la lingüística.

Se ha hecho uso de un procedimiento estándar 'rejilla' por parte de casi todos los profesores encuestados. Aquéllos que no lo han aplicado se limitan a asignar una nota global de acuerdo con el desempeño del evaluado. [... no tengo en cuenta ni rejillas, ni instrumentos similares, al momento de evaluar la expresión oral, me baso esencialmente en el conocimiento que tengo del estudiante en relación con su desempeño global para asignarle la nota que se merece en esta habilidad...] (Prof. 2).

En todos estos ejercicios de evaluación de la expresión oral se han tenido en cuenta dos elementos: en primer lugar, el *contenido* que es quizás

lo más importante en la producción oral. Para ello se han considerado: las ideas, las informaciones, la argumentación, el respeto del tiempo asignado, la organización del discurso: introducción, desarrollo y conclusión, los ejemplos que ilustran el objetivo, etc.; y en segundo lugar, la *forma* que, aunque resulta bastante compleja de evaluar, se consideran en ella aspectos como: la actitud general, la gesticulación, la solvencia, la voz, la cadencia, la articulación, la fluidez, la espontaneidad, las pausas, la capacidad de interacción, la entonación, la quinética y la proxémica. En síntesis, de esta forma se integran los componentes fundamentales planteados por el C.E.C.R.L. (2005) para la evaluación de esta habilidad. Aunque los anteriores criterios extralingüísticos no aparecen en ninguna de las 'rejillas' empleadas por los profesores, éstos se convierten en factores significativos en el momento de valorar las competencias comunicativa y lingüística puesto que el real significado de evaluar es: valorar, estimar y determinar, sin recurrir a la medición directa.

Para evaluar la *expresión escrita*, los profesores elaboran sus consignas esencialmente con base en una pregunta, indicando el número de palabras que debe contener el constructo que determine la debida respuesta. Estos textos oscilan entre las cien palabras para los grupos principiantes y trescientas para los más avanzados y se elaboran dentro del contexto de cuatro campos específicos: personal, profesional, educativo y público. Igualmente, durante el período académico, los docentes suelen asignar a cada estudiante la redacción de textos cortos, tanto en clase como extra-clase, otorgándoles un porcentaje relativamente bajo por tratarse de ejercicios consignados en los *Trabajos Prácticos*. Con este fin, los evaluados deben realizar prácticas escriturales como: cartas formales, informales, mensajes, artículos cortos, cuentos, producción de relatos a partir de imágenes y, esencialmente, reflexiones sobre situaciones cotidianas y temas relacionados con la sociedad y su entorno. Sin embargo, los niveles más elevados de la expresión escrita como la síntesis, la disertación, el ensayo y el análisis crítico raramente son utilizados en los niveles básico e intermedio, ya que estas actividades son empleadas exclusivamente en el nivel avanzado o semestres superiores.

Del total de la evaluación realizada, en los niveles básico e intermedio (durante el período académico) los profesores sólo destinan el 12,2% como valor asignado a esta habilidad (E.E.). Mientras que en los niveles superiores (6°, 7° y 8° semestres) le otorgan entre un 25% y

un 50% dependiendo de la naturaleza de la asignatura. Además, el 80% de los profesores utiliza una 'rejilla' con el fin de evaluar todo tipo de prueba perteneciente a esta habilidad.

La mayoría de los profesores (90%) revelan haber sido objeto de los 'criterios parásitos' que contribuyen a la apreciación equívoca del desempeño del evaluado en esta habilidad. [... al calificar y calificar un cerro de composiciones llenas de errores... uno termina tan cansado que sale colocando notas muy bajas remitiéndose más a la forma que al contenido mismo de la prueba...] (Prof. 6).

Los estudiantes de este programa han obtenido resultados relativamente satisfactorios en la prueba DELF B2. Su desempeño en la *Comprensión Escrita* (C.E.) ha sido superior con relación a las demás habilidades, obteniendo resultados que oscilan entre 15 y 22/25, lo que resulta paradójico, ya que esta habilidad es la menos abordada por los docentes en la elaboración de sus pruebas durante el proceso de formación, tal como lo hemos precisado anteriormente. En las pruebas de Expresión Oral (E.O.) y de Expresión Escrita (E.E.) han obtenido notas intermedias que oscilan entre 10 y 16/25. Por último, en la *Comprensión Oral* (C.O.), las notas han sido deficientes ya que fluctúan entre 8 y 12/25 a pesar de la práctica y el entrenamiento constantes desarrollados por los docentes durante sus clases.

Además de la competencia comunicativa en lengua extranjera, los egresados necesitan del conocimiento y aplicación idónea del metalenguaje para así dar razón del funcionamiento lingüístico del idioma que enseñan, sirviéndose de estrategias pedagógicas y metodológicas adecuadas [... siempre estamos atentos al buen uso de la lengua por parte de los estudiantes, ya que nuestros egresados serán usuarios de las lenguas que aprenden y como futuros docentes de lenguas deberán tener un conocimiento metalingüístico muy apropiado...] (Prof. 7).

Desde el año 2005, los estudiantes del programa de Lenguas, cumpliendo con uno de los requisitos de grado, han abordado la prueba ECAES (Marco de fundamentación conceptual y especificaciones del examen, 2004), obteniendo resultados muy satisfactorios en dos de los ámbitos: la disciplina y la prueba de profundización, situándose por encima del promedio nacional.

En los 'tests' que controlan la competencia comunicativa receptiva, el problema de *validez, confiabilidad y objetividad* puede presentarse en bajo

grado en la medida que exista una única respuesta correcta. (Noël-Jothy & Sampsonis, 2006) [... en mis tests de escucha y comprensión lectora, busco que siempre haya una sola respuesta para no caer en ambigüedades...] (Prof. 5). Sin embargo, para que una prueba de comprensión oral o escrita sea válida, es necesario que en la construcción de los ítems se preste atención al hecho de que las pruebas no verifiquen solamente el conocimiento léxico o de estructuras determinadas, sino que requieran una mayor comprensión del texto al momento de resolverlas. Una débil *validez* en las pruebas de comprensión oral o escrita no resulta de un conflicto entre objetivos de aprendizaje y *criterios docimológicos*, sino de las carencias al diseñar las pruebas. Precisamente, el desconocimiento de la esencia y de las propiedades requeridas en el diseño de los instrumentos evaluativos es la dificultad más evidenciada por gran parte de los docentes encuestados. [... para evaluar la comprensión oral y escrita, retomo ejercicios de los libros porque es más práctico, quedan mejor y gano tiempo.] (Prof. 6).

Por el contrario, en las actividades que controlan la competencia comunicativa productiva, estos criterios pueden presentarse frecuentemente por múltiples factores como: el estado de ánimo, la confusión entre actividades de evaluación y actividades de enseñanza-aprendizaje, el cansancio. Muchas de estas actividades se evalúan de manera arbitraria y subjetiva, incluyendo aspectos lingüísticos y no lingüísticos, pero sin una 'rejilla' ni un 'baremo' definidos.

CONCLUSIONES

El análisis de los resultados nos lleva a concluir que las Prácticas Evaluativas desarrolladas en el área de francés del programa de Lenguas Modernas son heterogéneas, dada la subjetividad de las concepciones, creencias, saberes y experiencias pedagógicas y la falta de capacitación continua. Nuestro modelo evaluativo está caracterizado por un conjunto de opciones, producto de las experiencias personales de cada profesor que asume estrictamente el reglamento institucional.

Hemos abordado algunas estrategias orientadas a la evaluación de las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas; sin embargo, el camino por recorrer es muy extenso porque no sólo debemos centrarnos en la enseñanza y la evaluación de saberes, también

en la evaluación por competencias, es decir, la observación y análisis del desempeño del estudiante en la ejecución de una tarea determinada en todos los niveles de formación. Admitimos pues su coexistencia y su utilidad puesto que se respeta el desarrollo de un periodo de enseñanza escogiendo el momento de evaluación como el criterio determinante para la elección del tipo de evaluación que ha de ser practicado.

A pesar del surgimiento de nuevas prácticas evaluativas centradas en las competencias, en el contexto de una educación masificada seguimos privilegiando una evaluación cuya función inmediata, en la mayoría de los casos, es la de clasificar, seleccionar o sancionar. Esta pugna de poder entre profesores y estudiantes nos lleva a desconocer el verdadero sentido de la evaluación. Es el profesor quien tiene el dominio de una situación que para el estudiante resulta injusta al no poseer las mismas herramientas del profesor para defenderse. La evaluación debe ser una actividad más del proceso de aprendizaje y, en este sentido, el estudiante también es responsable de su evaluación.

En la concepción y elaboración de las pruebas de evaluación se le ha dado más valor a los aspectos metalingüísticos que a las tareas comunicativas, hecho que no refleja la concepción y aplicación de las pruebas internacionales estandarizadas como el DELF y el DALF, que se han convertido en requisito de grado para nuestros estudiantes y una condición para acceder a estudios de postgrado en un país francófono.

En nuestras prácticas evaluativas, esperamos usualmente que los estudiantes respondan de manera similar ante un mismo cuestionamiento y en el caso contrario, simplemente calificamos las respuestas como inadecuadas, desconociendo la multiplicidad de posibilidades de respuestas ante preguntas de carácter abierto. Este hecho disminuye la autoestima del estudiante, que se margina paulatinamente del proceso.

Con esta investigación, hemos buscado visualizar las estrategias y herramientas de evaluación en el marco de una reflexión de conjunto, las aplicaciones que cada profesor pretende adaptar de acuerdo a sus necesidades, lo que se convierte en un llamado al mejoramiento innovador que jalone el quehacer del docente.

Ninguna de las herramientas utilizadas contempla la dimensión cultural, pues ésta se limita a un segundo plano oculto detrás de las simples palabras. Por tal razón, el presente trabajo, centrado en la evaluación, será siempre objeto susceptible de nuevas reflexiones

sobre la autoevaluación, la competencia pluricultural y la perspectiva accional, que son la base del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

REFERENCIAS

- Abernot, Y. (1988). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris: Bordas.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bloom, B. (1958). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Paris: Vrin.
- Bolton, S. (1987). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris: Hatier-CREDIF.
- Briones, G. (2001). *La investigación social y educativa*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer*, CECRL (2005). Paris: Didier.
- Chomsky, N. (1994). *El conocimiento del lenguaje*. Barcelona: Altaya.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y cognición*. Bogotá: Mc Graw.Hill Interamericana, S.A.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Marco de fundamentación conceptual y especificaciones del examen. Proceso de construcción de los ECAES*. (2004). Cali: Edición Universidad del Valle.
- Mothe, J. (1975). *L'Évaluation par les tests dans la classe de français*. Paris: Hachette.
- Noël-Jothy, F. & Sampsonis, B. (2006). *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Paris: Hachette.
- Tagliante, C. (2005). *L'Évaluation et le Cadre Européen Commun*. Paris: Clé International.
- Veltcheff, C. & Hilton, S. (2003). *L'Évaluation en F.L.E.* Paris: Hachette.

SOBRE LOS AUTORES

Fanny González Vásquez

Tiene el grado de Magister en Educación. Su área de especialización es la enseñanza de las lenguas. Es profesora e investigadora de tiempo completo en la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad de Caldas. Sus áreas de interés son la cultura, la civilización y la literatura. Actualmente, hace parte del equipo responsable del Proyecto Manizales Bilingüe en el área de francés.

Correo electrónico: fany.gonzalez@ucaldas.edu.co

Fanny González - Jhon Fredy Ríos

Jhon Fredy Ríos Martínez

Tiene el grado de Magister en Estudios Sociales Latinoamericanos. Es profesor e investigador de tiempo completo en la Facultad de Artes y Humanidades. Sus áreas de interés son la cultura, la civilización, y la literatura francófonas. Actualmente, es el director del Programa de Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas.

Correo electrónico: jhon.rios_m@ucaldas.edu.co

Fecha de recepción: 03-09-2009

Fecha de aceptación: 27-04-2010