

2016-01-01

## La pregunta como estrategia en la evaluación reflexiva de lenguas extranjeras (inglés y francés)

Adriana Patricia Silva Hernández

*Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá*, [adripsilvah@gmail.com](mailto:adripsilvah@gmail.com)

Astrid Yandira Lemos Rozo

*UNAD*, [astrid.lemos@unad.edu.co](mailto:astrid.lemos@unad.edu.co)

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

---

### Citación recomendada

Silva Hernández, A. P., y A.Y. Lemos Rozo. (2016). La pregunta como estrategia en la evaluación reflexiva de lenguas extranjeras (inglés y francés). *Actualidades Pedagógicas*, (67), 31-53. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.3039>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# La pregunta como estrategia en la evaluación reflexiva de lenguas extranjeras (inglés y francés)

*Adriana Patricia Silva Hernández*

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

[adripsilvah@gmail.com](mailto:adripsilvah@gmail.com)

*Astrid Yandira Lemos Rozo*

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia

[astrid.lemos@unad.edu.co](mailto:astrid.lemos@unad.edu.co)



*Resumen:* este artículo es el resultado de una investigación en la cual se examina el nivel de reflexión en las preguntas de exámenes escritos de docentes de dos universidades colombianas en las disciplinas de inglés y francés. Por medio del análisis estadístico, se estableció que la estructura de las preguntas influye en el desarrollo del pensamiento reflexivo en exámenes escritos para estudiantes universitarios. Con los resultados presentados, se pretende ofrecer instrumentos que sirvan de orientación y apoyo en la elaboración de preguntas para evaluaciones escritas, que se realizan en la enseñanza de lenguas extranjeras en aulas universitarias, y que sean aplicables a cualquier otra disciplina. Se propone una alternativa en la evaluación que fomente el pensamiento reflexivo e incentive la sistematización de estas prácticas, al explicitar los elementos que miden las dimensiones del pensamiento en el aprendizaje.

*Palabras clave:* pregunta, evaluación reflexiva, exámenes escritos, aula universitaria, pensamiento reflexivo, lenguas extranjeras.

Recibido: 20 de agosto de 2014

Acceptado: 17 de julio de 2015

---

Cómo citar este artículo: Silva Hernández, A. P. y Lemos Rozo, A. Y. (2016). La pregunta como estrategia en la evaluación reflexiva de lenguas extranjeras (inglés y francés). *Actualidades Pedagógicas*, (67), 31-53. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.3039>



*Questions as a Strategy in  
Thoughtful Assessment of Foreign  
Languages (English and French)*

*Abstract:* This paper is the result of an investigation that discusses the level of reflection in written exam questions from English and French professors at two Colombian universities. Through a statistical analysis, it was determined that question structure affects the development of reflective thinking in written exams for college students. Based on the results, the goal is to provide instruments to offer guidance and support in developing questions for the written exams conducted in foreign language teaching in college and that are also applicable to every other discipline. We propose an alternative in assessment that encourages reflective thinking and the systematization of these practices by making explicit the elements that measure the dimensions of thought in learning.

*Keywords:* Question, thoughtful assessment, written exams, university classroom, reflective thinking, foreign languages.



*A pergunta como estratégia na  
avaliação reflexiva de línguas  
estrangeiras (inglês e francês)*

*Resumo:* este artigo é o resultado de uma pesquisa onde se examina o nível de reflexão nas perguntas de exames escritos de docentes de duas universidades colombianas nas disciplinas de inglês e francês. Por meio da análise estatística, pôde-se estabelecer que a estrutura das perguntas influi no desenvolvimento do pensamento reflexivo em exames escritos para estudantes universitários. Com os resultados apresentados, se pretende oferecer instrumentos que sirvam de orientação e apoio na elaboração de perguntas para avaliações escritas, que se realizam no ensino de línguas estrangeiras em aulas universitárias, e que sejam aplicáveis a qualquer outra disciplina. Propõe-se uma alternativa na avaliação que fomente o pensamento reflexivo e incentive a sistematização destas práticas, ao explicitar os elementos que medem as dimensões do pensamento na aprendizagem.

*Palavras chave:* pergunta, avaliação reflexiva, exames escritos, aula universitária, pensamento reflexivo, línguas estrangeiras.



## Introducción

**L**os sistemas de evaluación que se han impuesto en la actualidad no privilegian la resolución de problemas que resignifiquen la formación de los sujetos; por el contrario, se han favorecido aspectos como el medir y clasificar en términos cuantitativos el conocimiento. Se requiere una búsqueda de alternativas que permitan fomentar, por medio de la evaluación que se realiza a los estudiantes universitarios, un pensamiento reflexivo que propicie transformaciones en las prácticas educativas que se llevan a cabo en el aula. Desde una cuidadosa y rigurosa planeación de las preguntas en las evaluaciones escritas, es posible conducir al evaluado a explorar las dimensiones del pensamiento, con el fin de lograr un aprendizaje profundo y una reflexión en torno al conocimiento y las estrategias evaluativas.

A partir de estos supuestos, se ha decidido explorar en la investigación, la forma como el docente universitario recurre a elementos del pensamiento reflexivo para la planeación de evaluaciones escritas. En esta búsqueda se establecen, desde dicho pensamiento, dimensiones, criterios e indicadores que permiten realizar un análisis a las preguntas existentes y proponer herramientas que sirvan de guía a los docentes en la ruta hacia una evaluación que integre estos aspectos.

### Estudios relevantes centrados en la evaluación del pensamiento reflexivo

A partir del rastreo realizado en las investigaciones en el campo del pensamiento reflexivo en los años noventa con estudios cualitativos, la evaluación del pensamiento crítico se aborda con dos instrumentos relevantes: *pensamiento crítico Cornell* y *valoración del pensamiento crítico Watson-Glasser*.

Con estos instrumentos se examina la habilidad para resolver problemas bien y mal estructurados. (King y Kitchener 1999, citados en Silva *et al.*, 2013).

En otro estudio encontrado en este campo, Kember *et al.* (2000) utilizan un protocolo para analizar el nivel de reflexión en diarios de entrevistas y observaciones de clase (Silva *et al.*, 2013). Posteriormente, Kember *et al.* (2000) desarrollaran un instrumento que se fundamenta en cuatro dimensiones principalmente: acción habitual, comprensión, reflexión y reflexión crítica. Estas cuatro dimensiones son derivadas de las diferentes acciones reflexivas y no reflexivas establecidas por Mezirow (1991) (Kember *et al.*, 2000).

El instrumento cuenta con una primera versión aplicada a 350 estudiantes en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Hong Kong. Se incorporan luego de esta prueba nuevos elementos a las dimensiones establecidas. Después de tres pruebas, se aplica la versión final del instrumento a una selección de 303 estudiantes de esta misma universidad en ocho cursos de la Facultad de Ciencias de la Salud, 38 estudiantes de posgrado y 265 de pregrado. Se obtiene como resultados del estudio que en las dimensiones de reflexión crítica, reflexión y comprensión, los estudiantes de pregrado obtienen valores medios por debajo del 5%, con respecto a los estudiantes de posgrado (Kember *et al.*, 2000)

Dunn y Musolino (2011) deciden validar el instrumento de Kember *et al.* (2000), en Estados Unidos, aplicándolo a una muestra de 125 estudiantes del College of Health, profesionales de la salud, de la Universidad de Utha. Se emplea el modelo del coeficiente de correlación intraclase para examinar la estabilidad de las cuatro dimensiones incluidas en el instrumento (Dunn y Musolino, 2011).

Los resultados arrojan que las dimensiones con una estabilidad aceptable fueron: acción habitual, reflexión, y reflexión crítica; la dimensión de comprensión obtiene un nivel bajo, con una distribución sesgada y una tendencia que se conserva al realizar una conversión logarítmica de los datos. Por su parte, la acción habitual y la reflexión crítica se reportan con menor frecuencia que la comprensión, y la reflexión tiene mayor presencia con relación a la acción habitual o la reflexión crítica; entre la reflexión crítica y la acción habitual, la primera es más frecuente (Dunn y Musolino, 2011).

El instrumento desarrollado por Kember *et al.* (1999) es útil para las mediciones de corte cuantitativo y cualitativo del pensamiento reflexivo en

cualquier disciplina, ya que el marco teórico desde el cual se ha construido es genérico (Silva *et al.*, 2013).

Plack *et al.* (2004) realizan un esquema de análisis basado en los trabajos de Wong *et al.* (1995) para los siguientes momentos del pensamiento reflexivo: premisa, contenido, proceso, reflexión sobre la acción, reflexión para la acción, volver a la experiencia, atender a los sentimientos y reevaluación.

Para la aplicación de las pruebas, se hacen inducciones a los estudiantes en los conceptos de pensamiento reflexivo; posterior a ello, se realizan pruebas preliminares con cinco diarios elegidos de una muestra de 27 estudiantes, quienes realizan 48 diarios en total, los cuales se examinan con tres evaluadores distintos. Para cada diario se establecen las categorías de ausencia de reflexión, reflexión y reflexión crítica. Como resultados se obtiene que en la categoría de ausencia de reflexión se encuentra el 14,7% de los diarios evaluados; para la de reflexión, un 43,4%, y para reflexión crítica, el 41,9% (Plack *et al.*, 2004).

Oliver McGarr y Janet Moody (2010), en un estudio realizado con respecto a las prácticas reflexivas, en la República de Irlanda, toman las opiniones de los estudiantes de la Universidad de Limerick, específicamente de la Facultad de Ciencias de la Salud y Educación. Por medio de reflexiones escritas sobre lecciones aprendidas, se concluye que los escritos son una buena herramienta investigativa para evaluar opiniones y su nivel de reflexión.

Gungor Keskinlic y Ali Sunbul (2011), de la Universidad de Selcuk, elaboran un test de 45 preguntas para medir en los estudiantes de ciencias de séptimo grado en la Escuela Konya Meram AliIhsan Dayioglugil el éxito que tienen en esta clase. Las pruebas de éxito se realizan a 27 estudiantes por un grupo de enseñanza tradicional, y otro que se enfoca en el pensamiento reflexivo. Por medio del análisis estadístico, se demuestra que quienes están presentes en actividades direccionadas con el pensamiento reflexivo obtienen éxitos académicos en comparación con quienes se mantienen con enseñanzas tradicionales (Keskinlic y Sumbul, 2011).

Las investigaciones analizadas demuestran que el pensamiento reflexivo es investigado en su mayoría en el ámbito educativo por medio de diarios e instrumentos, y se apoyan en la estadística descriptiva para el análisis de resultados. Para la investigación base de este artículo, se escogieron las dimensiones utilizadas por Kember *et al.*, (2000) en su investigación: acción habitual, comprensión, reflexión y reflexión crítica.

## *La evaluación como reflexión en los procesos formativos*

Para Bordas y Cabrera (2001), la evaluación implica que los actores implícitos tomen decisiones sobre su desempeño a partir de la reflexión y desde una participación consciente. Se examinan los progresos y obstáculos que conducen al éxito o al fracaso de este proceso, con el fin de perfeccionar las acciones que se realizan para cada momento del aprendizaje.

Desde una reflexión en torno a la práctica evaluativa, se valora el desarrollo del estudiante en el aula, con miras a potenciar el componente formativo y social de este proceso. Habilidades que posibiliten la emancipación de los sujetos, desde una posición crítica sobre su aprendizaje, son incluidas en una evaluación que se concibe desde la cavilación, en torno a la complejidad de su desarrollo. Rosales (2000) define la evaluación dentro de un ámbito reflexivo de la siguiente forma:

La evaluación como un componente esencial de la enseñanza, paralelamente al desarrollo global de la misma [...] recibe una amplia serie de estímulos procedentes de diversas áreas de conocimiento, con las cuales mantiene a su vez importantes relaciones. En este sentido, objeto, funciones, metodología y aplicaciones de la evaluación coinciden y repercuten directamente sobre los correspondientes componentes y características de la enseñanza. (p. 30)

Rosales (2000), cuando se refiere a la influencia de diversas áreas del conocimiento en la evaluación, incluye a la reflexión como un elemento fundamental en esta práctica. A su vez, presenta a la evaluación como una herramienta para fomentar este tipo de pensamiento. Sitúa al docente en esta experiencia como parte esencial en los procesos de formación, ya que desde su capacidad se contribuye al avance de estas prácticas. Al plantearse el cómo y el para qué de los procesos, se logra redefinir la práctica evaluativa en un entorno más reflexivo. “Si la capacidad de evaluación se identifica esencialmente con la de reflexión sobre la enseñanza, se podría pensar en la posibilidad de un desarrollo simultáneo de ambas en el profesor” (Rosales 2000, p. 15).

## *La pregunta dentro de una evaluación reflexiva*

Zuleta (2005) describe la pregunta como un factor y un instrumento importante dentro del proceso de aprendizaje. La pregunta en la formación y

el pensamiento reflexivo establecen la comunicación en el aula como algo natural; desde un significado profundo, permite que el estudiante encuentre en ella el comienzo del razonamiento. “El arte de preguntar, está siempre presente como recurso pedagógico, como una posibilidad dinámica de apertura al conocimiento” (Zuleta, 2005, p. 116).

El proceso de aprendizaje se encuentra dentro de una dinámica en la cual la relación profesor-alumno está en un constante proceso comunicativo. Las preguntas que son formuladas en el marco del pensamiento reflexivo sin duda repercuten en la calidad de la educación en el aula universitaria. Zuleta (2005) plantea que el sistema educativo propone cambios que resultan escasos. La falta de conocimiento en cuanto a la importancia de las preguntas como instrumentos de reflexión hace que el aprendizaje sea algo rutinario y no trascienda fuera del aula; cabe notar que la pregunta puede ser pensada tanto para la vida como para el aula de clase.

En concordancia con lo expuesto, Elder y Paul (2002) sostienen que formular preguntas es esencial para promover la reflexión. La pregunta permite plantear diversas discusiones en el aula que pueden desencadenar varios contenidos a nivel de análisis y reflexión. La importancia de una pregunta analítica construye la eficacia del pensamiento; pensar en ella incluye supuestos de los cuales no somos conscientes hasta que analizamos este hecho.

Cuando se tiene una idea o pensamiento, se supone que hay información que está para ser comprendida, siempre buscando el sentido de las cosas para llegar al entendimiento de la información adquirida. “Todo pensamiento responde a una pregunta. Presuma que usted no comprende del todo una idea hasta que entienda la pregunta de dónde salió” (Elder y Paul, 2002, p. 8).

Para Elder y Paul (2002), en el proceso de aprendizaje hay muchas formas de coordinar las preguntas para su análisis; existe una técnica para la pregunta y así mismo para la respuesta. Cuando no hay técnica también existe una respuesta adecuada, lo que significa que no existe una mejor forma de contestación, es subjetivo de cada persona. En el proceso de aprendizaje se necesitan las preguntas, pues ayudan a la construcción del progreso y transformación del conocimiento. Dentro de cada disciplina la pregunta le suministra al alumno un índice significativo de reflexión.

Los buenos pensadores pueden formular e indagar en preguntas profundas para llegar a la esencia de la disciplina o materia. En vez de depender estrictamente en el texto o el instructor, ellos buscan e investigan en la materia mediante preguntas importantes que ellos mismos identifican

y desarrollan. Uno puede usar enciclopedias para comenzar a formular preguntas esenciales en las disciplinas (Elder y Paul, 2002, p. 43).

En concreto, el trabajo que se realiza en el aula va acompañado indiscutiblemente de la pregunta. Para cada disciplina académica es primordial fomentar en el aprendizaje la formulación de cuestionamientos que apunten a promover el pensamiento reflexivo.

## Dimensiones del pensamiento reflexivo

De acuerdo con lo anterior, se plantean niveles del pensamiento reflexivo teniendo como marco teórico los trabajos de Jack Mezirow (1991) y las investigaciones adelantadas por Kember *et al.* (1999, 2000) y Dunn *et al.* (2011). Estas dimensiones constituyen la base para el análisis y construcción de las preguntas de los exámenes escritos objeto de estudio en esta investigación.

*Acción habitual.* “Dewey (1993) reconocía tres niveles en el proceso de reflexión a partir de la práctica: uno de reflexión durante la acción, un segundo nivel de reflexión después de la acción y finalmente el tercero que los combina” (Camps *et al.*, 2001, p. 11). La acción habitual corresponde al primer nivel, en el cual se actúa desde una reacción espontánea e inmediata en acciones de uso frecuente.

*Comprensión.* Dentro de la teoría de Bloom (1956) existen diferentes categorías de conocimiento, como aplicación, análisis, síntesis y comprensión, todas relacionadas con el trabajo realizado por Mezirow (1991) y las investigaciones hechas por Kember *et al.* (2000) y Dunn *et al.* (2011). Para este estudio se ha involucrado la categoría de comprensión. Bloom (1956) define la comprensión como el aprehender, el captar el significado de un concepto sin analizar su significado en situaciones prácticas o personales.

*Reflexión.* Dewey (1989) describe el pensamiento reflexivo como un análisis consciente del conocimiento que se posee, teniendo en cuenta las bases de estas creencias y las conclusiones a partir de los razonamientos que realizan. La reflexión implica ordenar las ideas de manera consecucional, es decir, examinar cada una de las ideas como resultado de la siguiente. Se requiere ser cuidadoso y atento para que esta secuencia tenga un propósito ligado a las conclusiones que se obtienen a partir de lo que se piensa.

*Reflexión crítica.* Mezirow (1991), influenciado por Freire, se conscientiza sobre la importancia de transformar la realidad desde sus propias

percepciones. Concibe la reflexión crítica como un proceso emancipatorio en el cual se reflexiona a partir de sus supuestos y se reconstruye otra realidad examinando los postulados que se tienen.

Con la intención de explicitar las prácticas reflexivas que intervienen en la planeación de exámenes escritos que se realizan en la universidad y su influencia al fomentar este tipo de pensamiento, así como identificar los componentes y elementos utilizados en las preguntas que se realizan, la siguiente pregunta resulta pertinente: ¿cómo la pregunta incide en una evaluación reflexiva en las lenguas extranjeras inglés y francés?

## **Objetivo general**

Determinar dimensiones y criterios como elementos referentes para la elaboración de preguntas que apunten a una evaluación reflexiva mediante exámenes escritos en la universidad.

## **Objetivos específicos**

- Analizar los esquemas de preguntas en las evaluaciones escritas para establecer el grado de reflexión de estas desde la óptica de las dimensiones y criterios establecidos.
- Proponer evaluaciones reflexivas escritas en la universidad, con preguntas elaboradas desde las dimensiones y criterios establecidos.

## **Metodología y materiales**

La investigación realizada tiene un alcance explicativo y correlacional. Su enfoque es cuantitativo y está apoyado en la estadística descriptiva; cuenta además con un diseño experimental. Se llevó a cabo en la Pontificia Universidad Javeriana y La Gran Colombia en las disciplinas inglés y francés, teniendo como objeto de estudio las evaluaciones escritas. La metodología proyectiva, que “intenta proponer soluciones a una situación determinada a partir de un proceso previo de indagación. Implica explorar, describir, explicar y proponer alternativas de cambio” (Hurtado, 2002, p. 103), fue utilizada como base para el desarrollo del estudio.

La primera fase en esta metodología implica que el investigador diagnostique el problema (Hurtado, 2002); para ello, se procedió a explorar el

contexto y a describirlo. En el Centro de Idiomas de la Universidad La Gran Colombia es de carácter obligatorio realizar exámenes escritos al terminar cada nivel. Estos exámenes deben incluir las siguientes habilidades: habla, escucha, escritura y lectura. En la Pontificia Universidad Javeriana se realizan tres exámenes parciales. Para los cursos de francés de servicios el primer corte corresponde al 30%; el segundo y último corte corresponde cada uno al 35%. En la licenciatura, el primer y segundo corte corresponden cada uno al 30% y el último parcial, al 40% de la nota final. Los exámenes de la licenciatura se componen de cuatro habilidades (comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita y producción oral); también la evaluación contiene una parte donde se evalúa el área gramatical. En la parte de servicios solo se evalúan las cuatro habilidades ya mencionadas, la parte gramatical no se evalúa, y el principio de estas clases de servicios es la comunicación.

El resultado de una evaluación en ambas universidades para los cursos de Inglés y Francés, generalmente se otorga de forma numérica; por lo tanto, se establece una escala de valores con resultados mínimos y máximos, lo que permite dar una nota.

40

## **Instrumentos de recolección y registro de datos**

Continuando con la fase de diagnóstico (Hurtado, 2002), se analizó si era o no explícita la forma como los docentes incluían elementos reflexivos en la planeación de las preguntas para evaluaciones escritas que realizan para los cursos de Inglés y Francés. En este proceso, se elaboró el instrumento 1 con el nombre de “La pregunta en las pruebas escritas en el marco de la evaluación reflexiva” y el instrumento 2 titulado “Dimensiones de reflexión de las respuestas en pruebas escritas”, ambos sometidos a evaluación de expertos y compuestos por:

- Dimensiones: acción habitual, comprensión, reflexión y reflexión crítica. Planteadas con base en las investigaciones previas adelantadas por Kember *et al.* (1999, 2000) y Dunnet *et al.* (2011), con el marco teórico de Mezirow (1991).
- Criterios: incluidos dentro de cada dimensión con el fin de contar con un punto de referencia, el cual defina a la dimensión y permita examinar el nivel de cumplimiento de esta.

- Indicadores: en concordancia con las dimensiones y los criterios, presentan una forma de medición más específica de la información que se verifica en las preguntas.

Con el instrumento 1 se analizaron las preguntas de francés, puestas en las evaluaciones escritas que se presentan en las once asignaturas que se imparten en el Departamento de Lenguas de la Facultad de Comunicación y Lenguaje, de la Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá. Las once asignaturas corresponden a cinco cursos de Licenciatura en Francés: Francés 1 (elemental), Francés 2 (básico), Francés 3 (preintermedio), Francés 4 (intermedio-bajo), Francés 5 (intermedio), y seis cursos de Francés de Servicios-Electivas: Francés 1 a Francés 6. Como muestra se eligieron doce preguntas de exámenes de la licenciatura y de servicios en los niveles de francés 1, 2 y 3.

En la población conformada para el área de inglés se situaron todas las preguntas consignadas en las evaluaciones escritas que se presentan en los quince niveles de inglés correspondientes a cuatro cursos de nivel principiante A1; cuatro cursos de nivel elemental A2; cuatro cursos de nivel intermedio B1, y tres de nivel intermedio B2, los cuales se enseñan en el Centro de Idiomas de la Universidad La Gran Colombia, sede Bogotá. Se eligieron doce preguntas incluidas en los exámenes escritos del idioma inglés en los niveles del 1 al 8 como muestra.

Para este primer análisis a las preguntas existentes de las dos disciplinas elegidas para la investigación, se recurrió a la herramienta informática Statistical Product and Service Solutions (SPSS), para el examen de los datos recolectados del instrumento 1.

El paso siguiente, comparación y explicación (Hurtado, 2002), consistió en la construcción de las nuevas preguntas tomando como base principal para su elaboración el instrumento 1, cuyas dimensiones, criterios e indicadores son una herramienta pertinente para propiciar el pensamiento reflexivo. Se pretendía a partir de estas nuevas preguntas mejorar los niveles de reflexión que pueden alcanzar los evaluados.

En el último estadio de la investigación proyectiva está el desarrollo de una propuesta con base en la información recopilada (Hurtado, 2002). Se elaboró para ello el instrumento 2, con el objetivo de medir el pensamiento reflexivo en las respuestas de las preguntas previamente elaboradas con el instrumento 1.

De nuevo se utilizó la herramienta informática SPSS para determinar el nivel de reflexión obtenido en las repuestas a las preguntas elaboradas, y se analizó de forma cuantitativa si los evaluados alcanzaron mayores cifras en las dimensiones reflexión y reflexión crítica.

## Resultados

### *Instrumento 1: análisis de las preguntas*

A partir del análisis realizado a las preguntas existentes en exámenes escritos de las disciplinas de Francés y de Inglés, se efectuó un conteo de los indicadores que se registraron en el instrumento 1. Se midió como variable el número total de veces que se reportó cada indicador. Posterior a ello, con la herramienta informática SPSS se evidenciaron los datos relacionados en la tabla 1 (francés) y tabla 2 (inglés). A continuación se presenta en análisis de los exámenes de francés.

42

**Tabla 1.** Estadísticas generales obtenidas para las preguntas de francés

	Acción habitual	Comprensión	Reflexión	Reflexión crítica
N		9,00	13,00	8,00
Media	31,11	26,69	16,25	0,00
Mediana	32,00	11,00	1,00	0,00
Moda	10 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	1	0
Rango	71	71	57	0
Mínimo	0	0	0	0
Máximo	71	71	57	0
Suma	280	347	130	0

Fuente: elaboración propia.

Se encontraron en el área de francés diferentes tipos de preguntas, en los niveles 1, 2 y 3 de la Licenciatura de Lenguas Modernas y Servicios. Cada tipo de pregunta tenía como propósito principal medir si se llega al nivel de competencia esperado según la habilidad.

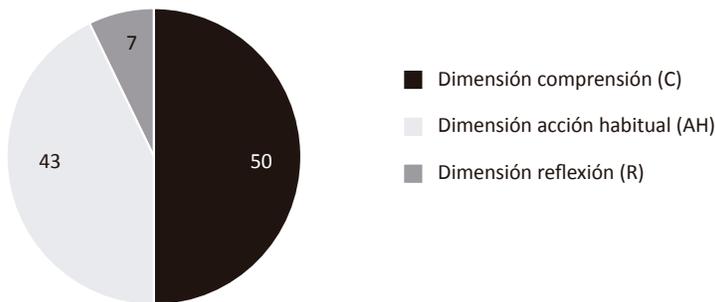
En general, la dimensión de comprensión es la que prevalece en las preguntas, al buscar determinar cómo se desenvuelve el evaluado en diferentes situaciones. El indicador “definir” no se encontró de una manera textual; en las preguntas se entiende que el definir ya está implícito en la pregunta. Los indicadores “asociar, comparar y diferenciar” son recurrentes en la formulación de estas preguntas. La dimensión de reflexión no fue tan evidente; sin embargo, se encontró en algunas preguntas que planteaban buscar soluciones a problemas (figura 1). El análisis de los exámenes de inglés se presenta en la tabla 2.

**Tabla 2.** Estadísticas generales obtenidas para las preguntas de inglés

	Acción habitual	Comprensión	Reflexión	Reflexión crítica
N		9	13	8
Media	23,11	18,92	4,13	0,00
Mediana	23,00	17,00	3,50	0,00
Moda	40	6	4	0
Rango	40	38	14	0
Mínimo	0	0	0	0
Máximo	40	38	14	0
Suma	208	246	33	0

Fuente: elaboración propia.

**Figura 1.** Porcentajes obtenidos de cada una de las dimensiones en preguntas de francés

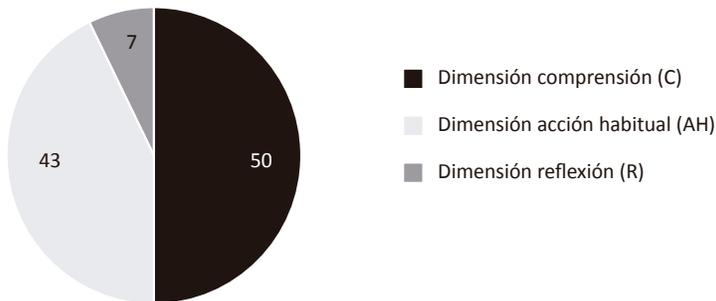


Fuente: elaboración propia.

## Inglés

En el área de inglés específicamente se tomaron las preguntas abiertas y de selección múltiple pertenecientes a los exámenes de los niveles 1 a 8. En la dimensión de acción habitual prevalecieron los siguientes indicadores: “nombra, identifica y examina”, con lo cual se mide el conocimiento en el primer nivel de pensamiento. El indicador “define” no tuvo presencia alguna en las preguntas analizadas, es decir, no se buscó exponer de manera exacta y clara el significado de ninguna palabra. En la dimensión comprensión el indicador “asocia” tuvo una presencia importante al buscar que el evaluado relacione una o dos enunciados e ideas. Los indicadores “diferencia e interpreta” estuvieron de manera recurrente en las preguntas; “discute”, “explica”, “parafrasea” e “ilustra” se encontraron en un menor grado. “Compara” fue un indicador muy común al conducir al evaluado a establecer relaciones o similitudes. Los únicos indicadores presentes en la dimensión de reflexión fueron “selecciona” e “identifica componentes”, “compara y discrimina entre ideas”. No se incluyó el indicador “juzgar” (figura 2).

44 ■ **Figura 2.** Porcentajes obtenidos de cada una de las dimensiones en preguntas en inglés



Fuente: elaboración propia.

## *Instrumento 2: análisis de las respuestas*

### *Francés*

Este estudio pretende abrir paso a la aplicación de la reflexión crítica en el desarrollo cognitivo del estudiante, con el fin de otorgar nuevos caminos que sean transformadores, y así proporcionar al estudiante herramientas

que le permitan integrar en su proceso de aprendizaje nuevas formas de pensamiento.

Se realizó una prueba que incorporó dentro de su contenido los siguientes indicadores que dan muestra del uso de la reflexión crítica:

- Establece propuestas nuevas.
- Construye alternativas.
- Justifica mediante argumentos.
- Se pregunta ¿qué pasa si?, y se da respuesta.

Los resultados obtenidos en las respuestas de los estudiantes, después de haber realizado la prueba, muestran que el estudiante alcanza a integrar varios de los conceptos de la dimensión de reflexión crítica, y de esta manera aborda niveles más profundos en el pensamiento (figura 3).

**Figura 3.** Porcentajes de presencia en cada una de las dimensiones en las preguntas reflexivas de francés



Fuente: elaboración propia.

### Inglés

De la misma forma que en el área de francés, se realizó una prueba para inglés que incluía en sus preguntas los mismos indicadores de la reflexión crítica en la estructura de las preguntas. En las respuestas a estas preguntas se notó que los alumnos de los cursos de Inglés objeto de estudio sí abordaron varios indicadores de la reflexión crítica; contrario a las preguntas que existían, que fueron analizadas al comienzo de este estudio (figura 4).

**Figura 4.** Resultados en pruebas reflexivas en inglés



Fuente: elaboración propia.

## Discusión

Con relación a la pregunta central del estudio investigativo realizado, del cual se deriva este artículo: ¿cómo la pregunta incide en una evaluación reflexiva?, se puede visualizar que en la actualidad no se hace explícito el componente reflexivo de las preguntas para los exámenes escritos en las universidades objeto de estudio, en los cursos que se ofrecen de Inglés y Francés.

Las preguntas examinadas en ambas disciplinas presentan un alto porcentaje de indicadores que fomentan la comprensión en los evaluados; sin embargo, no se incluye mayor cantidad de elementos que promuevan la reflexión ni la reflexión crítica. Por tanto, se evidencia la ausencia de estas dimensiones en la formulación de las preguntas, ya que no se realizan procesos sistemáticos ni rigurosos para incluir dichos elementos. Se hace visible también que no se percibe la pregunta en exámenes escritos como un elemento que influencie un incremento en el pensamiento reflexivo para los evaluados. Es pertinente entonces elaborar preguntas que apunten a abordar niveles más profundos en el pensamiento.

De la misma forma que en los estudios consultados, los cuales han sido relevantes en el campo del pensamiento reflexivo en la educación superior, ha sido efectivo medir el nivel de pensamiento en documentos escritos y por medio de un enfoque cuantitativo. Las dimensiones planteadas desde los esbozos de Mezirow (1991), base para las investigaciones previas adelantadas

por Kember *et al.* (1999, 2000) y Dunn *et al.* (2011), han sido pertinentes para la creación de instrumentos que proporcionen una orientación en la elaboración de preguntas, que influyan en el desarrollo del pensamiento reflexivo en el aula universitaria. Del mismo modo, han favorecido la labor de medir la eficacia de estas preguntas en las respuestas de una forma sistemática, lo cual ha perfeccionado la práctica evaluativa.

La investigación desarrollada sirve como catapulta para continuar la indagación de los elementos del pensamiento reflexivo en las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en el aula universitaria, los instrumentos construidos pueden ser perfeccionados con el fin de promover este tipo de sistematicidad en los procesos evaluativos.

Al abordar otros aspectos implícitos en las estrategias educativas desde este marco teórico se contribuye en la mejora de los procesos evaluativos que se han instaurado en la universidad a partir de la reflexión de los actores implícitos.

En cuanto a las dificultades presentadas, se encuentra como limitante el bajo dominio de la lengua extranjera; se comprueba que cuanto más alto sea el nivel del alumno, se alcanza un mejor desempeño en las dimensiones de reflexión y reflexión crítica. A pesar de ello, se evidencia que aún están evaluados con poco conocimiento de la disciplina, se logra un aprendizaje más profundo incluyendo algunos de los indicadores presentes en los instrumentos elaborados. Es pertinente que desde los primeros niveles se forme a los estudiantes en esta línea de pensamiento.

Por otra parte, se encuentra que los indicadores contemplados en el instrumento 2, orientado a medir el nivel del pensamiento reflexivo en respuestas, podrían ser aún más útiles en la elaboración de preguntas, comparados con el instrumento 1, el cual fue utilizado para esta labor. Sería pertinente entonces revisar cuidadosamente si se dejan por separado o si se unifican, con el fin de hacer más potentes los indicadores en la creación de estas preguntas. Los resultados obtenidos dan pistas importantes respecto a cuáles son los indicadores que deben desaparecer y cuáles los que se podrían incluir.

A manera de conclusión, se evidencia en los resultados de esta investigación que por medio de la pregunta en exámenes escritos es posible abordar e incentivar el pensamiento reflexivo en el aula universitaria. El sistema evaluativo que se impone a nivel mundial se logra intervenir con estrategias como la expuesta en el estudio presentado. Asimismo, se hace

necesaria una mayor conciencia de los actores involucrados en las prácticas educativas para que desde un marco teórico pertinente y teorizando sobre la reflexión de sus estrategias se promueva una formación a partir de los procesos de enseñanza aprendizaje.

## Referencias

- Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: handbook I: cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bordas, I. y Cabrera, F. (enero-abril, 2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, (218), 25-48.
- Camps, A (Coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Dewey, J. (1989). *Como pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Dunn, L. y Musolino, G. (2011). Assessing reflective thinking and approaches to learning. *Journal Allied Health*, 40(3), 128-136.
- 48 Elder, L. y Paul, R. (2002) *El arte de formular preguntas esenciales*. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>
- Hurtado, J. (2002). *El proyecto de investigación holística*. Bogotá: Magisterio.
- Kember, D., Jones A., Loke, A. et al. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a code scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 18-30.
- Kember, D., Yeung, E., Leung, DYP. et al. (2.000). Development of a questionnaire to measure the level of reflexive thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 25(4), 380-395.
- Keskinlic, G. y Sunbul, A. (2011). The effect on reflective thinking based learning activities in 7th class science and technology lesson on the students achievements. Documento procedente del *2th International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- King, P. y Kitchener, K. (1994). *Fostering reflective judgment in the college years. Developing reflective Judgment understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- McGarr, O. y Moody, J. (2010). Scaffolding or stifling? The influence of journal requirements on student's engagement in reflective practice. *Reflective Practice*, 11(5), 579-591.

- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Josey-Bass.
- Plack, M., Driscoll, M., Blissett, S., McKenna, R. y Plack, T. (2004). A method for assessing reflective journal writing. *Journal of Allied Health*, (34), 199-208.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Schon, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Silva, A., Lemos, A., Fetiva, L., Gomez, R. y Sarta, J. (2013). *La pregunta como elemento estratégico de la evaluación del pensamiento reflexivo en el aula universitaria* (Tesis de máster). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Wong, F. K., Kember, D., Chung L.Y. y Yan, L. (1995) Assessing the level of student reflection from reflective. *Journal of Advanced Nursing*, 22(1), 48-57.
- Zuleta, A. (2005). La pedagogía de la pregunta: una contribución para el aprendizaje. *Revista Educere*, 9(28), 115-119.

## Anexo 1. La pregunta en las pruebas escritas en el marco de la evaluación reflexiva

Asignatura: \_\_\_\_\_ Período: 2 \_\_\_\_\_

Semestre: \_\_\_\_\_

Dimensión	Criterios	Indicadores	Número de veces
Acción habitual	Reproducción de contenidos presentados en el curso. Aplicación de conceptos, teorías y procedimientos rutinarios en situaciones habituales.	Define	
		Lista	
		Nombra	
		Identifica	
		Describe	
		Recoge	
		Examina	
		Clasifica	
		Completa	
Comprensión	Comprensión de los conceptos presentados en clase. Construcción de significado con base en el conocimiento previo. Explicación de la información y búsqueda de relaciones. Interpretación y síntesis de la información. Uso del conocimiento en situaciones nuevas.	Asocia	
		Diferencia	
		Resume	
		Interpreta	
		Discute	
		Explica	
		Parafrasea	
		Ilustra	
		Compara	
		Usa	
		Resuelve	
		Construye	
		Calcula	



Dimensión	Criterios	Indicadores	Número de veces
Reflexión	Cuestionamiento sobre lo que se conoce y sobre lo que se hace. Cuestionamiento de la información, los datos y la experiencia. Planteamiento de formas alternas de solución de problemas. Reflexión sobre las acciones para mejorar.	Juzga	
		Selecciona	
		Critica	
		Justifica	
		Mejora	
		Valora	
		Identifica componentes	
Reflexión crítica	Planteamiento de nuevas preguntas a partir de cuestiones. Cambio en la forma habitual de construir soluciones. Redefinición y proposición de transformaciones a partir de enunciado. Reconocimiento de significados ocultos en enunciados. Construcción de significados personales. Análisis, síntesis y evaluación de razonamientos. Razonamiento a partir de preguntas con más de una contestación viable.	Juzga	
		Selecciona	
		Critica	
		Justifica	
		Se pregunta: ¿qué pasa si...?, y se da respuesta	

Fuente: elaboración propia.

## Anexo 2. Dimensiones de reflexión de las respuestas en pruebas escritas

Curso: \_\_\_\_\_ Período: 2 \_\_\_\_\_

Alumno: \_\_\_\_\_

Dimensión	Criterios	Indicadores	Escala				
			1	2	3	4	5
Acción habitual	Reproducción de contenidos presentados en el curso. Aplicación de conceptos, teorías y procedimientos rutinarios en situaciones habituales.	Recuerda conceptos					
		Usa fórmulas o reglas					
		Domina términos básicos					
		Domina conceptos básicos					
		Aplica conceptos y procedimientos rutinarios					
Comprensión	Comprensión de los conceptos presentados en clase. Construcción de significado con base en el conocimiento previo. Explicación de la información y búsqueda de relaciones. Interpretación y síntesis de la información. Uso del conocimiento en situaciones nuevas.	Parafrasea					
		Relaciona entre conceptos					
		Realiza inferencias y propone conclusiones o posibles consecuencias					
		Ejemplifica (da ejemplos)					
		Explica, justifica, y aplica conocimientos en diferentes situaciones					
		Usa métodos para construir y validar sus afirmaciones					
		Argumenta con base en criterios lógicos					
Reflexión	Cuestionamiento sobre lo que se conoce y sobre lo que se hace. Cuestionamiento de la información, los datos, y la experiencia. Planteamiento de formas alternas de solución de problemas. Reflexión sobre las acciones para mejorar.	Planea y evalúa los propios procesos de pensamiento					
		Formula preguntas y cuestionamientos sobre su práctica					
		Elige tomar decisiones sobre las diferentes alternativas de actuación					
		Justifica respuesta con base en preferencias subjetivas					

Dimensión	Criterios	Indicadores	Escala				
			1	2	3	4	5
Reflexión crítica	Planteamiento de nuevas preguntas a partir de cuestiones. Cambio en la forma habitual de construir soluciones. Redefinición y proposición de transformaciones a partir de enunciado. Reconocimiento de significados ocultos en enunciados. Construcción de significados personales. Análisis, síntesis y evaluación de razonamientos. Razonamiento a partir de preguntas con más de una contestación viable.	Autoanaliza los propios razonamientos					
		Autoevalúa los propios razonamientos y creencias					
		Responde a cuestiones que requieren evidencia y razonamiento					
		Razona desde múltiples puntos de vista con argumentos sólidos y plausibles					
		Generaliza a partir de la transferencia de conceptos y procedimientos					
		Relaciona conocimientos de áreas diversas					

Fuente: elaboración propia.