



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo de fin de máster

Los instrumentos de evaluación en la clase de inglés de 4º de la ESO en Cataluña

Presentado por: David Mallén Bosch

Tipo de trabajo: Trabajo de investigación

Director/a: Svetlana Stefanova Radoulska

Ciudad: Barcelona

Fecha: 27.01.2017

Agradecimientos

Antes de presentar este proyecto, me gustaría dirigir unos cuantos agradecimientos en esta página para reconocer la ayuda, el apoyo, la paciencia, el compañerismo y la amistad de aquellas personas que han influido en mí a lo largo de la realización de este máster, que para mí ha sido una etapa muy importante de superación y descubrimiento, sin las cuales este trabajo jamás habría podido ver la luz.

En primer lugar, a la tutora de mi trabajo, Svetlana Stefanova, por su ayuda, su orientación y su apoyo a lo largo de la elaboración de la investigación.

En segundo lugar, a Georgina Rovira, amiga mía, que ha sabido transmitirme la pasión por la docencia y me ha guiado sabiamente a lo largo de la realización de este trabajo tan laborioso y del descubrimiento de mi vocación profesional. Ella me ha apoyado en los momentos de más desesperación y frustración, y ha valorado mi esfuerzo y mis triunfos sobremanera.

A todos los que de algún modo han aportado su granito de arena a mi trabajo, en especial, a los profesores de secundaria y de universidad que han colaborado en mi proyecto (y los que lo han intentado) y han tenido la amabilidad de compartir conmigo todo su conocimiento y experiencia. Me gustaría destacar, de manera especial, a Carmen Aliaga, exprofesora mía de Bachillerato, y a Sandra Hernández, compañera de trabajo y amiga, sin cuya ayuda y cooperación desinteresadas no habría podido terminar mi trabajo de campo.

Y, para finalizar, evidentemente, a mi familia, sobre todo a mis padres, a mi hermana y a mis abuelos; y a mis amigos, en especial a Bea, por su cariño y su apoyo incondicionales, por darme fuerza y haber creído en mí en todo momento.

Resumen

La evaluación es uno de los aspectos claves en educación que desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Eso se debe a que no solo faculta la medición del grado de adquisición de contenidos y competencias, sino que permite realizar un seguimiento del propio proceso de aprendizaje y emplearse para mejorar la tarea docente.

Este trabajo expone y explica los resultados de un proyecto de investigación que se llevó a cabo en cuatro institutos públicos de secundaria en Cataluña (España) cuyo objetivo era evaluar el uso que se hace de los instrumentos de evaluación en las clases de 4º de la ESO. Para ello, se efectuó un análisis sobre tres objetos de estudio —lo cual permitió disponer de una triangulación de los datos—: las opiniones de los alumnos sobre cómo les evaluaban, las impresiones y reflexiones del profesorado sobre su propia metodología de evaluación, y varios documentos empleados por ambos relacionados con la evaluación, esto es, la programación didáctica del curso, el libro de texto y un modelo de examen.

Tras finalizar el estudio, los resultados muestran que normalmente existe un alto grado de alineación entre los requisitos legales y los materiales usados en el aula, pero que dichos materiales no siempre incluyen o evalúan todas las competencias que los estudiantes deben haber adquirido perfectamente al final de la enseñanza obligatoria. Los resultados también hacen manifiesta una falta de congruencia generalizada entre lo enseñado en clase y lo evaluado, y ponen en tela de juicio hasta qué punto la evaluación se utiliza actualmente como herramienta de autoaprendizaje tanto por parte de los educadores como de los estudiantes.

Palabras clave: evaluación, instrumento de evaluación, evaluación para el aprendizaje, ESO

Abstract

Assessment is one key aspect of education which plays a fundamental role in the teaching and learning process. Not only does it allow measuring competence and content acquisition in students but also it becomes an invaluable tool to track one's learning process and ameliorate teaching performance.

This dissertation reveals and explicates the findings of a research project conducted in four secondary state schools in the region of Catalonia (Spain) the main aim of which was evaluating the use that is made of assessment tools in 4th of ESO classes. To achieve so, a thorough analysis was carried out on three objects of study —thus enabling data triangulation—: students' views on the way they felt they were assessed, teachers' impressions and reflections on their own assessment methodology, and documents used by the former and the latter which are linked to assessment, that is, the course syllabus, the textbook and one sample test.

After the study, results will demonstrate that a high degree of alignment usually exists between legal requirements and materials used in classrooms, but that such materials do not always deal with or evaluate all competencies in which students should attain proficiency at the end of compulsory education. They results will also show a generalised lack of congruity between what is taught in class and what is assessed, and will cast doubt on the extent to which assessment is currently employed as a self-improvement tool both by educators and learners.

Key words: assessment, assessment tool, assessment for learning, ESO

Índice

1.	Justificación y planteamiento del problema	1
1.1.	Justificación.....	1
1.2.	Planteamiento del problema	2
1.3.	Objetivos	2
2.	Marco teórico.....	3
2.1.	Perspectivas históricas de la evaluación	3
2.1.1.	La evaluación en el siglo XX.....	3
2.1.2.	La evaluación en España. De la Ley General de Educación a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa	5
2.2.	El concepto de evaluación.....	8
2.2.1.	<i>Evaluación y medición</i>	11
2.2.2.	<i>Evaluación y clasificación</i>	12
2.2.3.	<i>Evaluación y calificación</i>	12
2.2.4.	Fases de la evaluación.....	13
2.2.5.	Contenidos y criterios de evaluación	14
2.2.6.	Resultados de la evaluación y su difusión	16
2.2.7.	Tipos de evaluación.....	18
2.2.8.	Técnicas e instrumentos de evaluación	20
2.3.	La evaluación por competencias	23
2.3.1.	Competencias básicas (o clave) y competencias específicas	24
2.3.2.	La valoración de las competencias.....	26
2.3.3.	Técnicas e instrumentos para la evaluación por competencias	28
2.4.	Marco contextual. La evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria	29
2.4.1.	Legislación nacional	29
2.4.2.	Legislación autonómica. La Ley de Educación de Cataluña.	32
2.5.	Tendencias actuales en la evaluación de lenguas extranjeras	34
2.5.1.	Una perspectiva europeizadora: El MECRL y el PEL	34

2.5.2.	La evaluación certificativa	37
2.5.3.	Críticas a la evaluación formativa	39
3.	Desarrollo de la investigación	40
3.1.	Metodología de investigación	40
3.1.1.	Recogida de información y materiales	40
3.1.2.	Población y muestra analizadas	42
3.1.3.	Diseño de la investigación.....	42
3.2.	Resultados de la investigación.....	43
3.2.1.	Tratamiento de los resultados. Herramientas y métodos.....	43
3.2.2.	Encuestas.....	44
3.2.3.	Entrevistas.....	51
3.2.4.	Análisis documental.....	58
4.	Discusión	67
5.	Conclusiones.....	68
6.	Limitaciones y prospectiva	70
6.1.	Limitaciones	70
6.2.	Prospectiva.....	71
7.	Referencias bibliográficas.....	72
8.	Anexos.....	79

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Cronología sobre las etapas de la evaluación.....	4
Tabla 2. Cronología de la evolución del concepto evaluación en la legislación española.....	5
Tabla 3. Definiciones del concepto evaluación.....	9
Tabla 4. Diferencias y semejanzas entre feedback y feedforward	17
Tabla 5. Tipos de evaluación	18
Tabla 6. Categorización de las técnicas y los instrumentos de evaluación	21
Tabla 7. Las competencias clave según la LOMCE.....	25
Tabla 8. Objetivos de la ESO según LOMCE	31
Tabla 9. Competencias específicas del área de lenguas extranjeras en la comunidad de Cataluña.....	33
Tabla 10. Objetivos del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas	35
Tabla 11. Ventajas e inconvenientes de la introducción del PEL en la ESO	37
Tabla 12. Virtudes y críticas de la evaluación formativa.....	39
Figura 1. Aspectos más trabajados en clase. Datos de todos los centros.	44
Figura 2. Bloques más trabajados en clase por centro	45
Figura 3. Aspectos del bloque sintáctico-discursivo más trabajados en clase por centro.....	45
Figura 4. Opinión de los alumnos sobre si todos los aspectos se evalúan igual en clase	46
Figura 5. Aspectos más evaluados en clase según los alumnos.....	46
Figura 6. Instrumentos de evaluación más utilizados por centro (1).....	47
Figura 7. Instrumentos de evaluación más utilizados por centro (2).	47
Figura 8. Adecuación y utilidad de los instrumentos de evaluación según los alumnos.	48
Figura 9. Información de que disponen los alumnos sobre los instrumentos de evaluación	49
Figura 10. Manera de comunicar los resultados de la evaluación en la clase de 4º de ESO.	49

Figura 11. Utilidad de la comunicación de resultados.....	50
Figura 12. Grado de utilidad de la comunicación de resultados.....	50
Figura 13. Cómo se pueden mejorar los resultados de la evaluación.....	50
Tabla 13. Dimensión 1. Materiales e instrumentos de evaluación empleados con el grupo-clase.	52
Tabla 14. Dimensión 2. Modo de elaborar los instrumentos de evaluación.	53
Tabla 15. Dimensión 3. Destrezas trabajadas en clase y destrezas evaluadas.	54
Tabla 16. Dimensión 4. Información que poseen los alumnos sobre la evaluación.	55
Tabla 17. Dimensión 5. Comunicación de los resultados de aprendizaje a los estudiantes.	56
Tabla 18. Dimensión 6. Reflexión sobre la tarea docente y desarrollo profesional.	57
Tabla 19. Rúbrica de análisis documental.....	59
Tabla 20. Análisis del examen del centro 1	61
Tabla 21. Análisis del examen del centro 2	61
Tabla 22. Análisis del examen del centro 3.....	62
Tabla 23. Análisis del examen del centro 4.....	62
Tabla 24. Análisis del libro de texto de los centros 1 y 4.....	63
Tabla 25. Análisis del libro de texto del centro 2.....	63
Tabla 26. Análisis del libro de texto del centro 3	64
Tabla 27. Análisis de la programación didáctica del centro 1.....	64
Tabla 28. Análisis de la programación didáctica del centro 2	65
Tabla 30. Análisis de la programación didáctica del centro 4	66
Tabla 29. Análisis de la programación didáctica del centro 3	66
Tabla 31. Organización del trabajo de campo	80
Tabla 32. Relación entre contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Bloque de comprensión de textos orales. LOMCE	81
Tabla 33. Características del sujeto 1	95
Tabla 34. Características del sujeto 2	96
Tabla 35. Características del sujeto 3	97

Tabla 36. Características del sujeto 4	98
Tabla 37. Características del sujeto 5	99
Anexo 10. Características del alumnado	100
Figura 14. Edades medias de la muestra analizada.....	100
Figura 15. Porcentaje de alumnos que han repetido curso.....	100
Figura 16. Detalle de los alumnos que han repetido curso.	101
Figura 17. Alumnado con profesor de refuerzo.	101
Figura 18. Alumnado que hace inglés extraescolar.	101
Figura 19. Media de horas de estudio del inglés como actividad extraescolar ...	101
Figura 20. Porcentaje de alumnos que estudian otra lengua extranjera.	102
Figura 21. Segundas lenguas extranjeras que estudian los alumnos.	102
Figura 22. Porcentaje de alumnos que se ha presentado a pruebas certificativas de inglés.....	102
Tabla 38. Escala de valoración para el examen. Centro 1	104
Tabla 39. Escala de valoración para el libro de texto. Centro 1.....	104
Tabla 40. Escala de valoración para la programación didáctica. Centro 1	104
Tabla 41. Escala de valoración para el examen. Centro 2	105
Tabla 42. Escala de valoración para el libro de texto. Centro 2	105
Tabla 43. Escala de valoración para la programación didáctica. Centro 2	105
Tabla 44. Escala de valoración para el examen. Centro 3.....	106
Tabla 45. Escala de valoración para el libro de texto. Centro 3.....	106
Tabla 46. Escala de valoración para la programación didáctica. Centro 3	106
Tabla 47. Escala de valoración para el examen. Centro 4	107
Tabla 48. Escala de valoración para el libro de texto. Centro 4	107
Tabla 49. Escala de valoración para la programación didáctica. Centro 4	107
Tabla 50. Características del experto 1.....	108
Tabla 51. Características del experto 2	108

1. Justificación y planteamiento del problema

1.1. Justificación

La evaluación es un proceso inherente a la tarea docente, puesto que no solo co-existe con ella, sino que la una sin la otra carecerían de sentido (Celman, 2005). Desde un punto de vista tradicional, la evaluación se suele considerar como una manera de medir hasta qué punto se han asimilado los conocimientos de un curso en concreto, una disciplina o una unidad didáctica (Pino-Juste, 2011). No obstante, la dimensión semántica de la palabra *evaluación* debe ir más allá en la época contemporánea, en la que el concepto de *educación* está experimentando una verdadera metamorfosis conceptual, práctica y metodológica (Robinson, 2006).

La era actual, que podría definirse empleando la metáfora del filósofo polaco Zygmunt Bauman, “modernidad líquida” (Bauman, 2012), es un entramado complejo de circunstancias cambiantes que requieren de una respuesta y adaptación rápidas por parte de la humanidad. Actualmente, la sociedad está basada en el nomadismo y en el cambio constante, en la que la noción de lo establecido de manera convencional queda relegada al pasado y lo que satisface los anhelos de las personas son los cambios veloces y continuos en varios aspectos de la vida, tales como el trabajo o ocupación, la orientación política, los valores morales o la situación laboral (ibídem). En este sentido, la institución educativa ha debido ajustarse a las modificaciones de los nuevos tiempos, en cuyo trasfondo se sitúa el auge de la globalización y de la sociedad de la información.

Por consiguiente, la evaluación, como disciplina integrada dentro de los procesos pedagógicos, ha debido, igualmente, acomodarse a las demandas de un nuevo entorno social. La transformación de la educación es un proceso lento, farragoso y costoso (tanto por cuestiones legislativas como por motivos económicos y sociales), pero desde los centros educativos se debe favorecer la satisfacción de las necesidades de todos los estudiantes en el contexto de las “exigencias” del siglo XXI. Por tanto, asegurar la aplicación adecuada de la fase evaluativa supone, a mi entender, una prioridad fundamental en la filosofía de cualquier centro educativo.

En lo que concierne a la dimensión más práctica de la evaluación, la manifestación de dicho proceso se materializa en los instrumentos de evaluación, que son las herramientas que deberían servir a los docentes para concebir una idea de hasta qué punto se están asimilando los contenidos en contexto y de qué manera pueden ellos mismos, como profesionales, prosperar en su desempeño para garantizar una mayor efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pino-Juste, 2011). De este modo, se hace conspicua la necesidad de analizar de qué modo se emplean dichos instrumen-

tos para poder reflexionar sobre su uso y formular propuestas de mejora a fin de, a largo plazo, incrementar la calidad de la educación en España.

1.2. Planteamiento del problema

A pesar de la ligera mejoría registrada en cuanto a las competencias que poseen los alumnos catalanes al final de la secundaria en lengua inglesa (en los últimos dos años se ha pasado de un 66,9 a 71 puntos de media), los estudios demuestran que todavía existe un margen importante respecto a los objetivos marcados por el gobierno para 2018 (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2016). Si bien es cierto que se supera el umbral en cuanto a los alumnos con nivel alto (37,8 %), el nivel bajo se encuentra a más 2 puntos por encima de la meta marcada (17,6 %). Asimismo, los resultados obtenidos en algunas competencias son realmente bajos en relación a lo que cabría esperar (por ejemplo, los 54,7 puntos en expresión escrita).

A este respecto, la importancia de la evaluación en el contexto de la escuela del siglo XXI es indiscutible. Sin embargo, tal como argumentan algunos autores, en muchas ocasiones los sistemas de evaluación a menudo no conducen a una construcción significativa del conocimiento ni a una toma de consciencia del proceso de aprendizaje del alumnado (Stiggins, 2002). Además, la variedad de casuísticas en cuanto a estudiantes, contextos y centros educativos contribuye a aumentar la diversidad de metodologías docentes y sistemas de evaluación. Todo ello va en detrimento de la adquisición de competencias.

Lo expuesto anteriormente plantea dudas sobre el funcionamiento del sistema educativo (es necesario tener presente que el enfoque de la LOMCE es sobre todo competencial), y en especial, sobre la manera en la que se evalúan las competencias en los centros educativos públicos. El motivo principal es que ello refleja la calidad del sistema educativo y las capacidades operativas de los alumnos al abandonar la educación obligatoria (informes sobre competencias básicas o informes PISA).

1.3. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es el de realizar una investigación sobre los instrumentos de evaluación que los docentes emplean actualmente en las clases de 4º de la ESO para evaluar el currículo del área de lenguas extranjeras. Para conseguir alcanzar este objetivo, se definieron los objetivos específicos siguientes:

- Evaluar el grado de alineación entre los objetivos de aprendizaje, los contenidos, los criterios y los estándares de evaluación y los instrumentos de evaluación de la asignatura de lengua inglesa según lo establecido en la LOMCE para el curso de 4º de la ESO.

- Comprobar en qué medida los instrumentos de evaluación empleados en la clase de lengua extranjera contribuyen a evaluar la adquisición de las competencias del área de lenguas extranjeras marcadas por legislación autonómica catalana (4º de la ESO).
- Evaluar la coherencia entre el sistema de evaluación y el contenido trabajado en clase por parte de los alumnos de 4º de ESO.
- Juzgar la función de los instrumentos de evaluación como herramientas para el aprendizaje en 4º de la ESO.

A partir de estos objetivos, se diseñó un plan de investigación basado en un trabajo de campo (ver § 3.1.) para obtener resultados sobre todos estos aspectos. Dicho plan se puede consultar en el anexo 1 (tabla 31).

2. Marco teórico

2.1. *Perspectivas históricas de la evaluación*

Para entender al completo el alcance y las características del concepto *evaluación* en la época actual, es esencial atender a la evolución de la evaluación a lo largo de las épocas, tanto en lo que respecta al concepto de evaluación como al procedimiento de la evaluación. Es importante ofrecer tanto un enfoque de la cuestión desde un punto de vista general (la evaluación en el siglo XX) como de la concepción de la evaluación en las leyes de educación en España hasta la época actual (no se puede perder de vista que la concepción de la LOMCE se apoya en gran medida en la LOE, cuyos antecedentes se remontan hasta la Ley General de Educación de 1970).

2.1.1. La evaluación en el siglo XX

La evaluación, tal y como se conoce actualmente, es el resultado de una serie de evoluciones que sufrió concepto y el proceso a lo largo de los tiempos modernos. A fin de comprender mejor la gestación del término y su significado actual, se ha recogido de manera muy resumida una caracterización de los enfoques en cuanto a evaluación desarrollados durante el siglo XX que han influido en gran medida en el sentido de la evaluación. Dicha tabla se recoge a continuación, y es una síntesis de lo que desarrollan Tejada (1999), Mateo (2000), Pérez (2000) y Lukas y Santiago (2009):

Tabla 1. Cronología sobre las etapas de la evaluación

Periodo	Etapas	Aportaciones/Características
1930-1945	Etapas de Tyler	➤ La concepción de la evaluación se centra en la comprobación del nivel de alcance de una serie de sujetos respecto a unos objetivos definidos de antemano. ➤ Tyler se considera el padre de la evaluación. Tyler propuso la organización del currículum en torno a los objetivos que debían lograrse. ➤ La evaluación es distinta de la medición, puesto que la primera implica un juicio de valor, a menudo a partir de unas metas preestablecidas (criterios de evaluación). ➤ La función primordial de la evaluación es registrar los cambios en los alumnos respecto a la consecución de objetivos.
1946-1957	Etapas de la inocencia	➤ Auge en el desarrollo de tests y pruebas estandarizadas. ➤ Se produce un retraso en cuanto en la investigación en aspectos técnicos de la evaluación. ➤ Se amplía el concepto de la medición y se perfeccionan las taxonomías de objetivos. ➤ Se ponen en práctica modelos de evaluación experimentales.
1958-1972	Etapas de la expansión	➤ Detección de la necesidad de resolver los problemas al aplicar únicamente modelos de evaluación basados en objetivos. La evaluación debe comenzar cuando el programa está en marcha y no únicamente al finalizar este. ➤ Aparición de las primeras dicotomías sobre las funciones de la evaluación: formativa, sumativa, intrínseca, extrínseca, etc. ➤ Necesidad de evaluar los logros esperados y los no esperados. ➤ Importancia de tomar decisiones y formular juicios de valor en función de valores y normas. ➤ Creación de literatura y modelos de evaluación.
1973-ahora	Etapas de la profesionalización	➤ La evaluación queda diseccionada de la investigación educativa: se considera una profesión distinta.

		➤ Pluralidad y variedad de perspectivas, modelos y métodos. ➤ La utilidad de la evaluación no solo se mide en el logro de objetivos sino en la detección de los aspectos positivos y mejorables del programa. ➤ Se supera la evaluación por resultados. El foco pasa a ser la toma de decisiones, y se fomentan los cursos informativos y de formación del profesorado en evaluación. ➤ Creación de organizaciones profesionales de evaluación. ➤ Expansión de la investigación evaluativa y concepción de la evaluación adaptada a las necesidades de la época.
--	--	--

Fuente: elaboración propia

2.1.2. La evaluación en España. De la Ley General de Educación a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa

Las distintas leyes de educación en España han ido introduciendo modificaciones al concepto *evaluación*, que ha ido evolucionando en función de las demandas de la educación y de la sociedad del momento en el que fueron concebidas dichas leyes. A continuación, se presenta una tabla a modo de cronología en la que es posible visualizar los cambios más relevantes que ha introducido la legislación con cada reforma educativa, lo cual permitirá ayudar a comprender la noción actual de *evaluación*.

Tabla 2. Cronología de la evolución del concepto evaluación en la legislación española

Año	Nombre de la ley	Modificaciones en cuanto a evaluación
1970	Ley General de Educación (LGE)	Aunque en el preámbulo se comenta que se evitará supeditar el éxito del alumnado a los exámenes y no hacer primar la capacidad memorística, realmente la evaluación se emplea: ➤ Como medida de supervisión y control (rendimiento del alumnado) ➤ Como medida de calificación y requisito indispensable para avanzar de curso Además: ➤ Se pone demasiado énfasis en el resultado, y se deja de lado, por momentos, el proceso de aprendizaje (y su significación). Por consiguiente, no se puede emplear la evaluación como medida de mejora, puesto

		que solo se evalúa al final. ➤ No se contempla la posibilidad de evaluar a los docentes, los centros o los programas. ➤ El profesorado no está suficientemente formado como para evaluar de manera continua y formativa. Se emplea el examen como instrumento primordial.
1990	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español (LOGSE)	Con la LOGSE se inició la reforma educativa, proceso que implicó debate acerca de distintas cuestiones relacionadas con la educación, entre ellas la evaluación. A este respecto, la ley introdujo cambios: ➤ La evaluación se conceptualiza como continua e integradora. ➤ Aunque se promueve una evaluación procesual, todavía se da mucha importancia al resultado (pruebas de final de unidad o exámenes). ➤ Se contempla la posibilidad de uso de la coevaluación y la autoevaluación, si bien sigue prevaleciendo la heteroevaluación. ➤ El foco en cuanto al contenido es sobre los contenidos conceptuales o procedimentales, mientras que los actitudinales, los transversales y los valores apenas se evalúan. ➤ Se crea el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad, que tiene varias funciones, tales como evaluar las reformas, confeccionar sistemas de evaluación para las distintas enseñanzas, cooperar con las administraciones con competencias en educación o coordinar la participación del país en estudios internacionales. ➤ Se logra la organización del Estado en comunidades autónomas con competencia en materia educativa y evaluativa.
2002	Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE)	A pesar de que fue una ley bastante efímera, dado que fue derogada en 2004, introdujo algunos cambios respecto a su predecesora: ➤ La evaluación se centra esencialmente en el resultado y promueve la “cultura del esfuerzo”. ➤ La evaluación se percibe como “la identificación de los errores y de los aciertos” (LOCE, 2002) con el objetivo de

		promulgar políticas educativas inteligentes y adaptarse a los cambios. ➤ La evaluación se realiza sobre todos los componentes del ámbito educativo, a saber, los aprendizajes del alumnado, los procesos educativos, la actividad de los docentes, los centros, la inspección y la propia administración educativa.
2006	Ley Orgánica de Educación (LOE)	La LOE se articula alrededor de tres principios básicos: proporcionar una educación de calidad, apelar al esfuerzo compartido (todos los miembros de la comunidad) y aceptar los objetivos educativos marcados por la Unión Europea. En cuanto a evaluación: ➤ La evaluación se concibe como instrumento de mejora de la educación y como modo de aumentar la transparencia del sistema educativo. ➤ La evaluación se centra el proceso, puesto que es continua (evalúa el proceso de aprendizaje constantemente), si bien se mantienen las pruebas de acceso a la universidad, por ejemplo. ➤ La evaluación se realiza sobre el proceso de aprendizaje del alumnado, la actividad de los profesores, la función directiva, el funcionamiento de los centros, la inspección y las administraciones. ➤ Se introduce la evaluación de diagnóstico, que mide la adquisición de las competencias básicas en puntos intermedios de la primaria y la secundaria, a fin de que los centros puedan tomar las medidas adecuadas para adaptar el currículo y asegurar su consecución al término de la etapa.
2013	Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)	La LOMCE, en esencia, mantiene muchos de los puntos definidos por la LOE, en especial en lo que se refiere al enfoque competencial y la calidad de la educación, pero incorpora algunas modificaciones relevantes. ➤ Introduce la noción de estándares de evaluación, que ayudan a interpretar los criterios y el nivel de consecución de las competencias, y se organizan, junto con los criterios y los contenidos, en cinco bloques específicos diferenciados. ➤ Implanta las evaluaciones finales en la

		ESO y bachillerato, necesarias para la obtención de sendos títulos. ➤ Se añade la noción de evaluación formativa para la evaluación secundaria (evaluación para el aprendizaje). ➤ Se fomenta la atención a la diversidad mediante los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR).
--	--	---

Fuente: elaboración propia.

2.2. *El concepto de evaluación*

Es de vital importancia disponer de una explicación breve del término *evaluación* a fin de aclarar dudas conceptuales sobre el término y evitar que se confunda con otras nociones a menudo y erróneamente equiparadas a dicho concepto. De este modo, se podrá apreciar mejor el significado que se le otorga para el tema que atañe a este trabajo.

A lo largo de las épocas, hay muchos actores que se han esmerado en coadyuvar a la teorización del concepto de evaluación (ver § 2.2.1.). Algunas de las tendencias registradas más frecuentemente han definido la evaluación recalando los logros de los alumnos (el producto), la determinación del mérito o valor, la información para la toma de decisiones, la metodología (el proceso), o bien han aglutinado todos los conceptos anteriores (el proceso y el producto) (Madrid, 1997; Lukas y Santiago, 2009). A continuación, se ofrece una tabla con algunas definiciones relevantes desde el punto de vista de cada óptica:

Tabla 3. Definiciones del concepto evaluación.

Tipo	Definición	Autor y año
Definiciones centradas en la evaluación como producto	El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido realmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza (p. 69).	Tyler, 1950
	Acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación (p. 20).	Mager, 1975
	En su sentido más sencillo, la evaluación conduce a una opinión fundada de que algo es de cierto modo. La evaluación evoca a un juicio acerca del valor de algo. Por tanto, la evaluación supone, por naturaleza, adoptar un conjunto de normas, definirlas, especificar la clase de comparación y deducir el grado en qué satisface las normas (p.20).	House, 2000
Definiciones centradas en la evaluación como proceso	La evaluación es el enjuiciamiento comparativo, corrector y continuo del progreso del alumno, a partir de unos datos recogidos (p. 42).	Blanco, 1996
	Proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa (p.21-22).	Mateo, 1998
	La evaluación es el proceso de enjuiciar algo, y para ello es necesario conocer primero ese objeto a evaluar. De ahí, que el proceso de evaluación implique y conlleve tareas de identificación de información (qué se va a evaluar), de obtención de dicha información (mediante técnicas de investigación social) y de difusión de la misma a los actores sociales interesados o a los responsables que han solicitado el estudio evaluativo (p.3).	Cano, 2006
Definiciones centradas en la evaluación como producto y como proceso	Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ello. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada (p. 55).	Casanova, 1995
	La evaluación es el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante —que podría ser cuantitativa o cualitativa—, de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor basados en crite-	Lukas y Santiago, 2009

	rios y referencias preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto (p. 91-92).	
	La evaluación docente consiste en un proceso de intercambio y comprensión de información sobre los acontecimientos que tienen lugar en un aula y que están relacionados con el tipo de actividades que se llevan a cabo, con el tipo de materiales utilizados, con la metodología empleada por el profesor, con las inquietudes e intereses del alumnado, con las relaciones y el clima de clase, etc.; esto es, un proceso de evaluación por y para los protagonistas, es decir, llevado a cabo por el profesorado, contando siempre con las perspectivas del alumnado, con la finalidad de crear estrategias docentes que mejoren tanto el aprendizaje de los/as estudiantes como la formación de los/as docentes (p. 28).	Alcaraz, Fernández y Sola, 2012

Fuente: elaboración propia.

Aun a la luz de esta conceptualización tan prolija de la evaluación, conviene perfilar la interpretación que se hace del concepto evaluación a lo largo del trabajo. Si bien es cierto que inicialmente el enfoque buscado se encuentra, más bien, en la evaluación como proceso (proceso de obtención de información y enjuiciamiento), se le confiere también importancia al resultado (dado que se pretende analizar la manera de comunicar los resultados). Además, se hace manifiesto que la legislación también aplica una óptica mixta (LOMCE, 2013), puesto que, por un lado, defiende la utilización de una evaluación continua y formativa (esto es, centrada en el proceso de aprendizaje), pero, por otro, introduce las reválidas de final de etapa que condicionan la promoción del estudiante a la superación de estas pruebas (resultado obtenido y comparación con unos criterios fijados de antemano).

Por ese motivo, cabe efectuar algunas puntualizaciones sobre la interpretación del término evaluación tal como debe entenderse a lo largo del que permitirán profundizar y dilucidar mejor el significado de la noción descrita en el párrafo anterior. En primer lugar, se aduce que la evaluación nunca debe concebirse como algo externo o ajeno a la educación o a la enseñanza: el proceso evaluativo es natural e inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje (Calatayud, 2007), de manera que sería conveniente evitar proyectar la visión de que se trata de un acto de comprobación y verificación desarraigado de la enseñanza y potenciar su simultaneidad e imbricación con este (Celman, 2005). En este sentido, la evaluación tiene un papel vital en la medida que se ve afectada por varios factores sociales, personales e institucionales y, a su vez, condi-

ciona varios aspectos de la actividad escolar, tales como la construcción del conocimiento, las relaciones profesor-alumnos, las interacciones en el grupo, las estrategias didácticas que se practican o la valoración del individuo en la sociedad, entre otras (Serrano de Moreno, 2002).

Asimismo, y con especial énfasis de acuerdo con el tema que nos ocupa, la evaluación debe ofrecer al docente la oportunidad de crecer y evolucionar como profesional de la educación, esto es, se debe concebir como una herramienta que se encuentra tanto al servicio del alumno como del profesor (Calatayud, 2007). De este modo, el docente podrá preparar y emplear instrumentos de evaluación que no solo le permitan averiguar información sobre la evolución escolar de sus alumnos, sino también detectar fallas en su propio *modus operandi* a fin de enriquecerlo y optimizarlo. Para ello, queda patente la necesidad de abandonar la concepción fosilizada de *evaluación* y promover la formación y el acceso al conocimiento del colectivo docente:

Estudios realizados al respecto avalan el reclamo que existe por parte del profesorado de la necesidad de recibir una mayor formación y preparación para desarrollar mejor la práctica de la evaluación de sus alumnos. [...] [E]s fundamental formar al docente en evaluación para que deje de considerarla un hecho puntual en el proceso de enseñanza. [...] [P]ara reformar la evaluación educativa, en primer lugar, hay que creérsela y, como es lógico, ello no se puede conseguir si el profesorado no posee una mínima cultura. (Calatayud, 2007, p. 17 y 18).

Por otro lado, y a pesar de todo lo enunciado en los párrafos anteriores, cobra relevancia perfilar y delimitar algunos conceptos que a menudo se confunden con el término *evaluación*. Si bien es cierto que, directa o indirectamente, pueden estar imbricados a la noción de *evaluación*, se pretende hacer hincapié sobre su adecuada significación conceptual a fin de disipar toda duda sobre su interpretación.

2.2.1. *Evaluación y medición*

Tal como señalan Lukas y Santiago (2009), los conceptos de *evaluación* y *medición* se llegaron a considerar sinónimos durante muchos años, hasta los años treinta del siglo XX, en los que Tyler (1950) aportó una nueva visión sobre la evaluación. Por consiguiente, y tras analizar las percepciones de varios autores que teorizaron sobre el tema, se pueden establecer una serie de conclusiones basadas en las divergencias observadas entre ambos términos.

En primer lugar, cabe mencionar que la evaluación es una noción mucho más amplia que abarca la medición, la cual únicamente se percibe como un proceso de “obtención, estructuración y organización de datos de la realidad que deseamos evaluar y que permite tomar decisiones adecuadas” (Pino-Juste, 2011, p. 250). Sin embargo, lo que singulariza a la evaluación es el hecho de que implica la emisión de un juicio de valor, al contrario de la medición, que se percibe como una técnica objetiva que permite

comparar dos variables para determinar el grado de obtención de un atributo, pero sin considerar su calidad (Lukas y Santiago, 2009). Por consiguiente, se podría concluir que la medición no es sino un instrumento de evaluación que posibilita la obtención de datos objetivos (ibídem) que posteriormente deberán interpretarse con el fin de valorar su calidad o su mérito y generar una respuesta prospectiva (tomar decisiones y realizar mejoras).

2.2.2. *Evaluación y clasificación*

Tal como la define Pino-Juste (2011): “la clasificación tiene como objetivo atribuir un mérito relativo a cada alumno, no ordenándolos estos según sus competencias” (p. 250). En otras palabras, consiste en el posicionamiento de los alumnos respecto a su grupo a fin de informarles y concienciarles sobre su grado de éxito en el aprendizaje.

De todas formas, tal vez la interpretación de dicha definición podría resultar un poco peliaguda en la medida que no queda patente el modo en el que debe llevarse a cabo la clasificación para evitar incurrir en un proceso de etiquetaje personal que terminaría desembocando en frustración o en una menor involucración en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del alumnado (Verdugo, 1994). Tal como aduce Verdugo (1994): “Los sistemas de clasificación pueden llevar a identificar necesidades individuales y generar mejores y más adecuados servicios para los alumnos. Sin embargo, en el pasado han sido utilizadas para apartar a algunos alumnos de la escuela normal”.

Por consiguiente, si se engloba el contenido de la cita anterior, sería admisible sostener que la clasificación, en realidad, no deja de ser otro proceso, de igual modo que la medición, que contribuye a dotar de más sentido a la evaluación pues favorece la reflexión sobre la tarea docente y permite una toma de conciencia por parte del alumnado de su progreso en el curso de su aprendizaje.

2.2.3. *Evaluación y calificación*

Evaluación y calificación tal vez sean dos de los términos que con más frecuencia se confunden o incluso se llegan a utilizar como sinónimos. No obstante, es fundamental establecer la diferencia entre ambos para arrojar un poco de luz sobre una concepción tradicionalmente difusa.

Así pues, *calificación* podría entenderse como “la interpretación de la información de acuerdo con un criterio o escala ordinaria que se interpreta en juicios de valor” (Pino-Juste, 2011, p. 250). Sin embargo, el objetivo de la calificación no es el de juzgar sino el de ayudar a los alumnos a comprender su forma de aprender para que continúen afanándose en alcanzar las metas a las que se han comprometido (Vega, 2006). Así pues, en ningún paso se le puede otorgar una función discriminatoria o comparativa

(en función de los resultados de otros compañeros de clase), y debe utilizar categorías amplias, puesto que una calificación numérica que no vaya acompañada de comentarios que motiven la mejora posee escasa validez (Alonso et al., 1996). La calificación, ya sea cuantitativa (una cifra) o cualitativa (valoración global) debe ser presentada como algo provisional, y siempre con propuestas de mejora.

Esta naturaleza de las calificaciones como indicaciones provisionales, destinadas a favorecer la autorregulación de los estudiantes, puede verse reforzada si se sustituyen las valoraciones negativas, tipo “insuficiente”, por un “pendiente de calificación” *sin connotaciones de rechazo*. Pero no se trata, claro está, de proponer un simple cambio de denominación sino de plantear con claridad que la evaluación tiene como finalidad favorecer unos determinados logros y que el trabajo ha de continuar hasta conseguirlos en *el tiempo que haga falta*. (Alonso et al., 1996, p. 24)

En definitiva, la calificación no deja de ser una parte integrante dentro del entramado de la evaluación que se limita únicamente a dar una estimación cualitativa sobre el progreso del estudiante en un momento determinado de su proceso de aprendizaje.

2.2.4. Fases de la evaluación

Dadas las nuevas exigencias del currículo (el cambio de planteamiento de un enfoque conceptual a un enfoque competencial [ver § 2.3.]), procede, tal vez, entender la evaluación como proceso, en el que de algún modo se enjuicia no solo el grado de dominio de una materia, sino también toda una serie de habilidades y destrezas no desligadas de un saber disciplinar específico, que permiten aplicar los conocimientos adquiridos en contextos reales (Brown y Pickford, 2014). Desde esta perspectiva, varios autores han indagado en el alcance de lo que supone la evaluación y qué fases conforman dicho proceso.

En primer lugar, se expone el enfoque de Mateo (2000), en el que se conciben cuatro fases de la evaluación, a saber:

- Planificación: se identifican los objetivos, la función de la evaluación, las fuentes de información, se definen los agentes y la temporalización.
- Desarrollo: se recoge información, y se analiza; esto es, el tratamiento de la información obtenida.
- Contrastación: se examinan los resultados, se interpretan, y se formulan juicios al respecto y se comunican los resultados.
- Metaevaluación: se evalúa la propia evaluación.

Por otro lado, Cabrera (2000) propone, igualmente, una clasificación de las fases de la evaluación, enumeradas a continuación:

- Delimitar la finalidad y el alcance de la evaluación. Se define el tipo de evaluación y su calidad, y se valoran las limitaciones (metodológicas, económicas, políticas, etc.).
- Planificación de la evaluación. Es la fase en la que se seleccionan criterios, fuentes y procedimientos de recogida de información.
- Recogida, análisis e interpretación de los datos. Es la fase en la que se recogen e interpretan datos y observaciones, de modo que el énfasis debe recaer sobre la calidad de los instrumentos y los juicios de valor.
- Elaboración de informes y difusión de resultados. Es la fase en la que se comunican los resultados de la evaluación. Es de relevancia considerar la manera de establecer un contacto comprensible y adecuado con el receptor a fin de asegurar la utilidad de la información obtenida.

Una vez presentada la casuística anterior, es fundamental, sin embargo, destacar el papel de la fase de la metaevaluación, término acuñado por primera vez por Scriven (1969; citado en Scriven, 2009), momento a partir del cual se comenzó a teorizar sobre la trascendencia de considerar la calidad de la evaluación y el establecimiento de una validez de sus conclusiones y recomendaciones (Rosales, 1995). La metaevaluación, si se atiende a su etimología, se podría definir como “la evaluación de la evaluación” (se trata de un sustantivo formado por composición culta a través de la unión del afijo *meta-* [que procede del griego *μετα-*, y significa ‘junto a’, ‘después de’, ‘entre’, ‘con’ o ‘acerca de’] y el vocablo *evaluación*) o, en otras palabras, un reflexión sobre la evaluación con la que se trata de averiguar el nivel de consecución de sus objetivos y de la misión que se le había encomendado, y el grado de adecuación de los instrumentos utilizados para obtener la información deseada (Dopico, 2003).

Con el objetivo de delimitar el alcance del término *metaevaluación*, Lukas y Santiago (2009) amplían el significado de esta fase con algunas apreciaciones. En primer lugar, recalcan la importancia de valorar la utilidad de la evaluación (selección y alcance de la información, trascendencia e impacto, confianza y credibilidad del evaluador). En segundo lugar, se menciona la viabilidad (realismo, prudencia, procedimientos prácticos, eficacia de costos). En tercer lugar, se presenta la legitimidad o ética de la evaluación (ética y respeto, conflicto de intereses, derecho a la información pública/derechos del sujeto, revelación de resultados) y, por último, la precisión o rigurosidad (adecuación de la información sobre el objeto de estudio, análisis del contexto, mediciones válidas y fiables, análisis cuantitativo y cualitativo).

2.2.5. Contenidos y criterios de evaluación

Aclarar y conceptualizar algunos términos clave relacionados con las fases del proceso evaluativo es sustancial a fin de facilitar su entendimiento o interpretación a lo

largo del trabajo. Una visión inteligible y comprehensiva de ellos a partir de lo definido en la literatura relevante y la legislación será de ayuda para discernir adecuadamente su significado.

Así pues, en primer, lugar se pueden entender los criterios de evaluación como los principios, normas o ideas de valoración en relación a los cuales se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado. Deben permitir entender qué conoce, comprende y sabe hacer el alumno, lo que exige una evaluación de sus conocimientos teóricos, su capacidad de resolución de problemas, sus habilidades orales y sociales, entre otros aspectos (García, 2010, p. 81).

Tal vez convendría añadir, a la anterior definición la noción de que los criterios de evaluación pueden aplicarse a niveles jerárquicos distintos, estos es, para evaluar una actividad o la consecución de unos contenidos o competencias de una etapa educativa entera. En consecuencia, los criterios de evaluación proporcionan el tipo y el grado de aprendizaje esperado en el alumnado en un momento concreto del proceso respecto a las capacidades formuladas en los objetivos generales de la etapa (Castillo y Cabrerizo, 2009).

A continuación, cabe citar el modo en el que se explican los criterios de evaluación en la ley: son “el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura” (Decreto 1105/2014, art. 2.1. f)). Los criterios de evaluación se tratarán, a lo largo del trabajo, con base a la definición legal, si bien no se puede neglir la existencia de los distintos niveles de aplicación de estos, así como su fuerte interrelación con las competencias o los contenidos.

En cuanto a los contenidos, la concepción moderna los reconoce como “un conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados en torno a los cuáles se organizan las actividades del aula” (Baelo, et al., 2011, p. 112; en Pino-Juste, 2011). Es perceptible que, además de permitir adquirir competencias, permiten estructurar las clases y sus actividades, y por ende, también condicionan la evaluación. Esta es la concepción se tomará en consideración a lo largo del trabajo. También se tendrán en cuenta los criterios que consideran los autores anteriores para una buena selección de contenidos con vistas a juzgar la idoneidad de estos en el proceso de evaluación en secundaria. Esos criterios, así pues, son:

- Validez: coherencia entre el contenido y la competencia que se ha marcado como logro a través de ese contenido.
- Adecuación: relación entre el contenido y la persona que lo aprende, en función de sus capacidades de recepción y de integración de ese conocimiento.

- Significación: traslado del pensamiento a la realidad o facilitación para comprender el mundo que nos rodea.

En cuanto a los contenidos, la ley los define como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias y ámbitos, en función de las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado (Decreto 1105/2014, art. 2.1. d)).

En relación con esta definición, la ley determina una serie de contenidos para cada asignatura cuyo seguimiento conducirá a la adquisición de competencias y a la consecución de los objetivos de la etapa. En el anexo 2, se reproduce, a modo de ejemplo, una relación de los contenidos, los estándares y los criterios de evaluación que se establecen para la asignatura de lengua extranjera en la LOMCE (únicamente el bloque de la comprensión de textos escritos).

Vista la trascendencia de las competencias para el proceso de evaluación es necesario dedicar un capítulo aparte para discutir la evaluación por competencias. Se puede acceder a un análisis más detallado sobre dicho concepto en el apartado 2.3. Por añadidura, el concepto de *estándares evaluables*, también relacionado con los criterios de evaluación, se explica en el capítulo relativo a la legislación (ver § 2.4.), puesto que se trata de un concepto muy innovador únicamente relevante y aplicable en el marco de la nueva normativa en materia de educación (esto es, la LOMCE).

2.2.6. Resultados de la evaluación y su difusión

La comunicación de resultados del proceso de evaluación es una parte esencial de este que permite definir la utilidad y las funciones de la evaluación. Es un aspecto que se ha tenido en cuenta para el trabajo de campo, a fin de comprobar si realmente se está aplicando o es posible aplicar una evaluación para el aprendizaje. En general, se van a considerar dos maneras de presentar los resultados de una actividad o proyecto, a saber, el *feedback* (o retroalimentación) y el *feedforward* (o proalimentación).

En primer lugar, el *feedback* podría conceptualizarse como la respuesta sobre los resultados de la evaluación. Es un concepto proveniente de la teoría de sistemas que se empleaba para referirse al proceso de comunicación y ajuste de resultados (Educachile, 2012). En materia de educación, sin embargo se entiende como la respuesta del evaluador al resultado o proceso evaluado, en otras palabras, “información [...] sobre el desempeño académico de una actividad de aprendizaje” (Hattie y Timperley, 2007; citado en Lozano y Tamez, 2014). Las funciones que se le atribuyen, además, son la de proporcionar una valoración sobre el desempeño del alumno en forma, tal vez, de calificación numérica o valoración global que indique cómo se llevó a

cabo la evaluación y que subraye los puntos fuertes y flojos del trabajo, y la de ofrecer sugerencias sobre cómo se podría haber mejorado el producto entregado, tanto desde un punto de vista específico (enmiendas sobre el trabajo en concreto) como general (consejos que se puedan extrapolar a futuros proyectos) (Sadler, 2010). Para la evaluación formativa, la provisión, la aceptación y la utilización del *feedback* son claves para su éxito (Pat-El et al., 2014).

También es relevante tener en cuenta que muchas veces el concepto tradicional de *feedback* no incluye la noción de ofrecer consejos para la mejora. Es ahí donde debe considerarse el concepto de *feedforward*, el cual utiliza el conocimiento del sistema para actuar o remediar los fallos, esto es, actúa a partir del perfeccionamiento que se genera por medio de las comparaciones sucesivas entre el producto real y el producto esperado, lo cual, contribuye a que la información que se facilita a los alumnos en efecto esté orientada a su aprendizaje (Basso y Olivetti, 2006; citado en García San Pedro, 2010).

En la tabla siguiente se pueden apreciar algunas diferencias entre el *feedback* y el *feedforward* que permitirán esclarecer un poco mejor el alcance teórico de ambos conceptos:

Tabla 4. Diferencias y semejanzas entre feedback y feedforward

<i>Feedback</i>	<i>Feedforward</i>
Es próximo en el tiempo.	Se produce a través de comparaciones sucesivas entre el producto real y el esperado.
Explica los aspectos de la tarea que se han desarrollado o no respecto a los criterios de evaluación.	Analiza los aspectos que permitirían superar dificultades, resolver deficiencias y optimizar las virtudes.
Proceso modelado en gran medida por el profesorado evaluador.	Proceso modelado por el estudiante en relación a sus propósitos u objetivos.
Tanto el uno como el otro, bien utilizados, pueden contribuir a fomentar una evaluación formativa, esto es, orientada hacia el aprendizaje.	
Una calificación o nota no podría incluirse en ninguna de las dos categorías, pero sí un comentario asociado a esta calificación.	

Fuente: elaboración propia.

El problema, muchas veces, es que los alumnos no saben cómo entender el *feedback* (o *feedforward*) o utilizarlo y, por consiguiente, aprender de él, aunque sí que consideran que es necesario y lo valoran: de igual modo que un estudiante ha invertido tiempo y esfuerzo en un proyecto, considera que el profesor debe hacer lo propio para ofrecerles una retroacción de calidad (Higgins et al., 2002). En general, así pues, debe

considerarse cuáles va a ser los destinatarios de la retroalimentación y adaptar los comentarios en un lenguaje comprensible e informativo para ellos a fin de que genere algún tipo de impacto en el alumnado (Sadler, 2010). Este es uno de los aspectos que se mide en la encuesta y que se tiene en cuenta a la hora de determinar la eficacia y la validez de la evaluación en la educación secundaria obligatoria actualmente.

2.2.7. Tipos de evaluación

Caracterizar los tipos de evaluación ateniéndose a varios criterios se tornará en algo extremadamente útil para conocer los límites de los significados del concepto de *evaluación* que se emplean en este trabajo. Para ello, se sintetiza toda la información disponible reproduciéndola en una tabla que elaboró Pino-Juste (2011) a este respecto. Al final del marco teórico, se dedica una pequeña sección a desarrollar un poco mejor los principios de la evaluación formativa, perspectiva a partir de la cual se pretende abordar el trabajo de campo (verificar hasta qué punto se aplica y es efectiva en los centros educativos en España) (ver § 2.5.2.).

Tabla 5. Tipos de evaluación

Criterio	Tipo	Definición
<i>Finalidad y Función</i>	Diagnóstica	Pretende conocer las capacidades del alumnado para establecer el punto de partida y diseñar nuevos aprendizajes.
	Formativa	<i>Evaluación para el aprendizaje.</i> Se utiliza como estrategia de mejora para ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la marcha, de cara a conseguir las metas y objetivos previstos.
	Sumativa	<i>Evaluación del aprendizaje.</i> Se refiere a la evaluación de productos. Se determina el grado en que se han conseguido las intenciones educativas. Pretende la medición de procesos terminados de forma precisa. No se puede modificar, ajustar o mejorar el objeto de la evaluación.
<i>Extensión</i>	Global	Se pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje: alumnos, centro educativo, programa, profesorado, etc.
	Parcial	Persigue el estudio o valoración de determinados componentes de un centro, de un programa educativo, de rendimiento de los alumnos, etc.

<i>Agentes evaluadores</i>	Interna	Es promovida por los propios protagonistas del proceso.
	Externa	Se realiza por personas ajenas al proceso, normalmente se denomina “evaluación de expertos”.
<i>Protagonista</i>	Autoevaluación	En ella, el sujeto evalúa sus propias actuaciones.
	Coevaluación	Consiste en la evaluación conjunta por alumnos y profesores de las actividades realizadas.
	Heteroevaluación	Consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: normalmente la que el profesor lleva a cabo sobre su alumnado.
<i>Niveles de explicitación</i>	Explícita	Los sujetos objeto de evaluación conocen los criterios de evaluación y saben que les está evaluando.
	Implícita	Es una evaluación de carácter informal de modo que los sujetos no perciben que están siendo evaluados.
<i>Momento de aplicación</i>	Inicial	Pretende informarse de los conocimientos previos del alumnado.
	Procesual o continua	Observa los procesos de aprendizaje de los alumnos, ofreciendo el apoyo pedagógico oportuno y, en caso necesario, permite modificar las estrategias a lo largo del proceso.
	Final	Posibilita conocer el grado de dominio de objetivos y contenidos y valorar los resultados del aprendizaje y el proceso.
<i>Criterio de comparación</i>	Autorreferencia	Está referida al propio sujeto.
	Heterorreferencia	Se comparan los resultados de un proceso educativo con los objetivos previamente fijados. Puede ser: A. Criterial. El alumno es evaluado con respecto a los atributos estándar de desempeño establecidos independientemente de su grupo de referencia. B. Normativa. El referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado (otros alumnos, centros, programas o profesores).

Fuente: Diseño y desarrollo del currículo. Copyright 2011, Pino-Juste.

En la tabla se recogen los tipos de evaluación principales atendiendo a diferentes criterios. En el trabajo se hace especial hincapié en la evaluación formativa con un énfasis especial en el enfoque la heteroevaluación, puesto que se analizan los instrumentos maneras y modos en los que los docentes preparan y aplican los instrumentos de evaluación con su grupo-clase.

2.2.8. Técnicas e instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación son los objetos de estudio principales de este trabajo, y por ello se considera fundamentar desarrollar una explicación somera de la diferencia conceptual entre técnicas e instrumentos, en primer lugar, y exponer, igualmente y de manera sucinta, una clasificación propia de los instrumentos de evaluación considerando las posturas y propuestas de varios autores.

En primer lugar, cabe aquilatar claramente las diferencias entre los conceptos de instrumento y técnica. Pino-Juste (2011) esboza una cierta distinción en la que se conciben como elementos separados entre los cuáles existe una estrecha relación de inclusión (las técnicas abarcan los instrumentos). Sin embargo, Castillo y Cabrerizo (2009) explicitan todavía más esta dicotomía. Los autores conciben una técnica como “un método operativo de carácter general que permite poner en juego distintos procedimientos o estrategias para obtener la información que se desea obtener, y suele utilizar varios instrumentos” (p. 328). En cambio, conceptualizan el instrumento como “una herramienta específica, un recurso concreto, o un material estructurado que se aplica para recoger la información que deseamos, y suele estar vinculado a una técnica” (p. 328). Según Cabrera (2011, p. 115), existen tres rasgos fundamentales a partir de los cuáles se agrupan las técnicas de evaluación, y son estas distinciones las que se consideran de cara a la interpretación de los resultados de la investigación. Estos son:

- 1) Técnicas que proporcionan información a través de una relación personal.
- 2) Técnicas en las que el grupo proporciona la información.
- 3) Técnicas que se focalizan en el análisis de comunicaciones, producciones, documentos o datos.

Es esencial recordar que para la evaluación educativa es imprescindible emplear diversas técnicas e instrumentos de evaluación con el fin de concretar la obtención de información, los objetivos de aprendizaje, los criterios de evaluación y los resultados. Elegir un instrumento u otro depende de una serie de factores y circunstancias, algunas de las cuáles son la cantidad de sujetos en los que se aplica, la disponibilidad temporal, los recursos económicos, los contenidos, la perspectiva de evaluación o el agente evaluador (Castillo y Cabrerizo, 2009). A grandes rasgos, no obstante, se pueden establecer algunas premisas para la selección y utilización de buenos instrumentos de evaluación,

tales como las que proponen Pino-Juste (2011) y Sall y Pickford (2014) y García San Pedro y Riu (2014), a saber:

- El código lingüístico no debería monopolizar el contenido que se pretende evaluar. Se deben emplear distintos códigos (imágenes, música, etc.).
- Deben captar las competencias a través de sus indicadores y niveles de dominio.
- Se debe evitar hacer una interpretación sesgada de las evidencias.
- Se deben poder aplicar tanto por el profesor como por los alumnos (también en coevaluación y autoevaluación).
- Deben ser variados de modo que permitan evaluar distintos contenidos, destrezas o habilidades y contrastar los resultados con otros instrumentos.
- Se debe considerar si van a evaluar eminentemente el proceso o el resultado, y por qué motivo.
- Se debe informar claramente sobre los criterios de evaluación.
- Se prepararán pautas de respuesta y de corrección por adelantado.
- Deben informar sobre los resultados obtenidos por los alumnos en el proceso de aprendizaje.
- Deben permitir al estudiante reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje (participación y corresponsabilidad del alumno).
- Deben ser eficientes para el profesorado (de acuerdo con su tiempo y recursos).
- Deben formalizar y unificar los criterios de evaluación de acuerdo con el proyecto educativo de centro.

A continuación, se procede a clasificar los instrumentos de evaluación de manera detallada y aplicando las propuestas de Castillo y Cabrerizo (2009), Lukas y Santiago (2009), Pino-Juste (2011) y Cabrera (2011) para crear un sistema de categorización propio. Dicha categorización se incluye en la tabla siguiente:

Tabla 6. Categorización de las técnicas y los instrumentos de evaluación

Técnica	Tipo	Explicación	Instrumentos
Observación	Relación personal	Comprende los instrumentos que permiten identificar la presencia o ausencia (o el nivel de consecución) de una serie de ítems observables. Se suele emplear para hacer seguimiento de trabajos.	• Fichas de observación • Diario de campo • Escalas valorativas • Sistema de categorías • Rúbricas • Autoinforme (autoevaluación)

Interrogación	Relación personal	Formulación de preguntas con el objetivo de captar la atención, despertar interés y motivar al oyente. Su objetivo es activar el pensamiento reflexivo, la creatividad, la curiosidad intelectual, la realización de inferencias y el desarrollo de la comprensión por parte del alumno.	• Encuesta (cerrada, semiestructurada, telefónica, etc.) • Entrevista (diálogo con el fin de obtener información concreta; completamente abierta y libre).
Pruebas y producciones de aprendizaje	Relación personal	Se obtiene información a través de cuestiones sobre lo que se pretende medir o se solicita la realización de algún producto, y se compara con un patrón de calidad fijado previamente, de modo que se infiere su nivel de aprendizaje.	• Pruebas orales • Pruebas escritas • Tests (respuesta múltiple, asociación...) • Proyectos • Estudio de casos • Trabajos escritos • Portafolios o dossiers
Técnicas sociométricas	Grupal	El grupo debe estar formado por un conjunto de personas que se conocen, interactúan y han constituido una estructura de grupo. Se pregunta sobre la voluntad de establecer relaciones con otros miembros del grupo con el fin de averiguar el entramado relacional del grupo (afinidades, roles, cohesión...).	• Test sociométricos • Nominación por pares • Adivina quién • Escala de aceptación social • Debates y discusiones • Evaluación de compañeros
Técnicas de grupo	Grupal	El grupo adopta la concepción de “grupo de personas” (y puede estar constituido por individuos que acaban de conocerse). Se pretende estimular la dinámica de grupo y la interacción entre sus miembros, y se observa con atención los debates y reflexiones que surgen.	• Fóruns públicos • Grupo de discusión • Tormenta de ideas • Campo de fuerza • Evaluación de compañeros • Actividades interactivas
Análisis de contenido	Análisis	Análisis sistemático de cualquier comunicación a partir de unidades de análisis que permite resumir el contenido y descifrar su sentido latente.	• Sistema de categorías <i>a priori</i> • Sistema de categorías <i>a posteriori</i>

			• Análisis cualitativo, cuantitativo o de grafos • Análisis explícito
Análisis documental	Análisis	Recolección de información de materiales (escritos u orales, audiovisuales o numéricos) para extraer la información de la que se precisa.	• Análisis documental • Indicadores educativos y sociales

Fuente: elaboración propia.

2.3. La evaluación por competencias

El término *competencia* es un vocablo que suscita mucho debate entre los especialistas en educación. *Grosso modo*, no hay un consenso demasiado generalizado en cuanto a su conceptualización e interpretación, si bien a continuación se ofrece una visión concisa y sucinta sobre qué debe entenderse cuando se emplea la palabra *competencias* en un contexto educativo.

En primer, lugar, tal como asevera Tobón (2010), el término *competencia* varía enormemente de significado según el contexto en el que se emplea. No obstante, trascendiendo de las definiciones sociales o culturales de la palabra, es posible concluir que las competencias no se traducen únicamente en comportamientos observables sino que entrañan una combinación de atributos que permiten resolver tareas en situaciones determinadas (ibídem).

Así pues, la definición más relevante del concepto para el tema que nos ocupa corresponde a la dimensión socioformativa de las competencias, según la cual se glosan como “actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético” (ibídem, p. 93). Ello comporta, a su vez, que las competencias no sean únicamente habilidades, destrezas y conocimientos, sino que impliquen “el desempeño eficaz y eficiente de un papel o de una función en un ámbito determinado o en la vida en general” (de la Orden, 2011, p. 8).

Las competencias están influidas por factores de índole diversa, tales como lingüísticos, sociales, históricos o culturales, que les dan sentido porque las contextualizan (Castillo y Cabrerizo, 2009). Así pues, las competencias no solo deben incorporar los saberes sino también la manera de aplicarlos a una situación en concreto (*saber, saber hacer y saber ser*) (ibídem). Tobón (2010), enumera las características que deben poseer las competencias, a saber, que “son una actuación integral, buscan resolver problemas, se basan en el contexto, abordan la situación en sus distintos saberes y se enfocan a la idoneidad y al compromiso ético” (p. 98).

Por último, es pertinente ofrecer la definición que aporta la legislación al respecto. La ley caracteriza las competencias como “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (Real Decreto 1105/2014, art. 2.1. c)). Si bien es cierto que la definición “legal” aúna y recoge elementos de las consideraciones anteriores, no es quizá tan exhaustiva para determinar el valor real de las competencias en la evaluación (por ejemplo, deja de lado la importancia del contexto). Por consiguiente, aunque dada la naturaleza del trabajo que nos ocupa se va a tener en cuenta la óptica legislativa sobre las competencias, se intentará abordar el concepto, asimismo, desde una perspectiva más completa, esto es, empleando la visión socioformativa del término.

2.3.1. Competencias básicas (o clave) y competencias específicas

Una vez efectuada una aproximación conceptual al término *competencia*, cobra relevancia la necesidad de realizar una breve teorización de la noción de competencias básicas (o clave, según la LOMCE, 2013) y competencias específicas, a fin de comprender mejor su alcance teorico-práctico y valorar su importancia para el tema que nos ocupa. Existen muchas categorizaciones distintas de las competencias pero se considera que es importante profundizar sobre la casuística recogida en las leyes de educación que serán objeto de análisis de este trabajo. La aparición de estos conceptos surge, asimismo, a través del proyecto DeSeCo, un proyecto elaborado por expertos en educación de toda Europa cuyo objetivo fue el de “producir un análisis coherente y ampliamente compartido de qué competencias clave son necesarias para el mundo moderno, complementando y relacionándose con dos grandes evaluaciones internacionales de estas competencias, PISA y ALL” (Toribio, 2010, p. 28).

Las competencias clave podrían definirse como las competencias “que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Comunidades europeas, 2007, p. 3). Esta definición se recoge de la propuesta de modelo mixto que formuló la Comisión Europea y que adoptaron países como España, Luxemburgo o Francia para sus diseños curriculares: la noción de competencias clave como unidad integradora de las competencias transversales (es decir, competencias comunes a todas las áreas y materias) y las áreas disciplinares (Toribio, 2010).

En cambio, las competencias específicas se han de entender como las competencias que son propias de una ocupación, profesión o disciplina. Las competencias específicas poseen un gran nivel de especialización e implican, a menudo, procesos educativos específicos (Tobón, 2010). En materia de educación estas competencias son exclusivas de cada saber (Toribio, 2010) y, en muchas ocasiones, están supeditadas a

una de las competencias clave en concreto. Por ejemplo, una de las competencias clave que marca la LOMCE (2013) —y la más relevante para el tema que nos ocupa— es la competencia en comunicación lingüística, la cual, a su vez, se desglosa en varias competencias específicas (tales como el aprecio de la literatura o la capacidad de comunicarse e interactuar oralmente en una lengua extranjera) y transversales (aprecio de la multiculturalidad, aprender a aprender, respeto a los compañeros, etc.).

A continuación, se ofrece una breve descripción y categorización de las competencias clave según la LOMCE. Es posible acceder a un desglose de la competencia lingüística en el apartado 2.4.2.

Tabla 7. Las competencias clave según la LOMCE

Competencia	Breve explicación
Comunicación lingüística	Habilidad para comunicarse en la lengua materna o lenguas extranjeras como resultado de la interacción social. Comprende cinco componentes: lingüístico, pragmático-discursivo, sociocultural, estratégico y personal.
Matemática y ciencia y tecnología	Capacidad para aplicar el razonamiento matemático para describir e interpretar fenómenos en contexto, y capacidad que permite un acercamiento al mundo físico y una interacción responsable con él: medio ambiente, calidad de vida y progreso de los pueblos.
Digital	Capacidad para usar de manera responsable, reflexiva y crítica las TIC para conseguir objetivos relacionados con el trabajo, el aprendizaje, el tiempo libre y la inclusión en la sociedad.
Aprender a aprender	Habilidad para iniciar, organizar y ser constante en el aprendizaje. Comporta motivarse por aprender, conocer y controlar sobre los propios procesos de aprendizaje y reflexionar sobre ellos para adaptarlos a la propia manera de actuar (personalización de estrategias de aprendizaje).
Sociales y cívicas	Habilidades por favorecer el bienestar individual y social, lo cual comporta adquirir valores como la tolerancia, el respeto o la empatía. También implica el conocimiento de la democracia, la justicia y los derechos humanos.
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	Capacidad de transformar las ideas en actos, y planificar y gestionar los conocimientos. Implica la posesión de creatividad, ser hábil en la solución de conflictos, liderazgo, gestión de proyectos, capacidad de trabajo en equipo, sentido crítico y responsabilidad.

Conciencia y expresión culturales	Capacidad de conocer, comprender y valorar las manifestaciones culturales y artísticas, emplearlas para el placer personal y valorarlas como parte de la riqueza y el patrimonio de los pueblos. Implica el desarrollo de la creatividad y la intención de expresarse y comunicar ideas y emociones.
-----------------------------------	--

Fuente: Contenido adaptado de la Orden ECD/65/2015, Copyright 2015 por Gobierno de España.

2.3.2. La valoración de las competencias

La manera de evaluar y el concepto de evaluación en España han ido permutando a lo largo de las épocas y las legislaciones. Sin embargo, desde la aprobación de la Ley Orgánica de Educación en el año 2006, la toma de consciencia sobre la implicación de las competencias en la educación de un alumno se ve potenciada en gran medida. Por primera vez, la ley presenta una nueva vía de concebir el proceso evaluador, que debe pasar a indicar el grado de adquisición de las competencias básicas (Castillo y Cabrerizo, 2009, p. 235). Por consiguiente, al final de una etapa educativa en concreto, se establece un nivel de desempeño de las competencias que deberán alcanzar los alumnos, el cuál selecciona una serie de habilidades, destrezas, actitudes, valores y estrategias de aprendizaje concretas (ibídem).

En cuanto al dominio de competencias, se presentan, a continuación, tres posturas diferentes que ofrecen unas escalas de logros competenciales.

En primer lugar, cabe analizar la propuesta de Bogoya (2000), quien sugiere establecer tres niveles distintos en cuanto a la adquisición de competencias. Dicho autor sostiene que serían los siguientes:

1. Fase de reconocimiento y distinción de los elementos fundamentales de los saberes.
2. Fase de interpretación y comprensión. Se contextualizan dichos elementos, se establecen relaciones entre conocimientos y habilidades, y se resuelven problemas con base a esa contextualización previa.
3. Fase en la que no solo se resuelven problemas, sino que se adopta una posición crítica frente a ellos con el fin de establecer conjeturas, deducciones o predicciones.

En segundo lugar, compete examinar la propuesta formulada por Gómez (2001), quien atribuía al logro de competencias cuatro niveles. Los niveles están definidos como “desempeños”. Los desempeños, así pues, son los siguientes:

1. Desempeño rutinario. La competencia se aplica de manera rutinaria para resolver una situación o problema específicos, si bien luego es necesaria una reflexión para corregir los posibles errores.

2. Desempeño autónomo. Se emplea una competencia sin el refuerzo de ninguna otra persona, de manera que el agente se implica con el objetivo de conseguir la excelencia.
3. Desempeño de transferencia. Se prevén una multiplicidad de tipologías de problemas y contextos, que se resuelven con autonomía, y se considera la gestión de la incertidumbre.
4. Desempeño intuitivo. Se aplican las competencias de manera personalizada y en múltiples situaciones y el sujeto emplea su experiencia personal sobre los saberes acumulados y procesa la información de manera inconsciente.

En tercer lugar, es clave considerar la propuesta de Tobón (2010), quien esboza cinco niveles de la adquisición de competencias:

1. Nivel pre-formal. No se posee una competencia, solo se cuenta con algunos elementos, con lo cual tiene “forma”.
2. Nivel receptivo. Se caracteriza por una baja autonomía, un desempeño muy operativo y una posesión de ciertas ideas sobre el ámbito de aplicación de una competencia.
3. Nivel resolutivo. Está determinado por la posesión de algunos conceptos, la ayuda a otras personas y la resolución de problemas sencillos.
4. Nivel autónomo. Es el que se incluye una argumentación sólida de una actuación sin la ayuda de otras personas y es posible solventar problemas de diversos ámbitos.
5. Nivel estratégico. Se alcanza cuando es posible plantear estrategias de cambio de la realidad creativas e innovadoras y se tienen en cuenta las consecuencias de las distintas alternativas de resolver un problema.

Finalmente, cabe mencionar la aportación de Bermúdez et al. (2011), quienes arguyen a la utilización del término “nivel de profundización” para comprender mejor lo que conlleva el dominio de una competencia. El nivel de profundización es el grado de adquisición de una competencia planificado a lo largo de una unidad de tiempo (por ejemplo, básico, intermedio y avanzado), y se adquiere con el avance del conocimiento, la adquisición de habilidades y la maduración psicológica. El nivel de profundización debe ser coherente con las divisiones temporales de una titulación (y, por consiguiente, ir aumentando progresivamente) y no debe confundirse con el nivel de dominio una competencia (por ejemplo, con el empleo de una escala del tipo “muy bajo, bajo, normal, alto, muy alto”). Es más, las competencias, según apuntan los autores, deben evaluarse a diferentes niveles de profundización a lo largo de las distintas etapas de la formación del estudiante.

2.3.3. Técnicas e instrumentos para la evaluación por competencias

En el contexto actual, cualquier evaluación que se precie de ser válida debería cumplir ciertas características. En primer lugar, debe contribuir a mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes (López, 2010), es decir, permitir que los alumnos se vuelvan más autónomos, gocen de un papel más activo en su propio aprendizaje y puedan aplicar sus conocimientos a su propia realidad (Castillo y Cabrerizo, 2009). En segundo lugar, es esencial que exista una alineación entre la evaluación y el proceso de enseñanza (López, 2010), esto es, que los objetivos, contenidos, estándares, criterios de evaluación e instrumentos de evaluación se elaboren con congruencia y complementariedad entre sí, pues es el único modo de asegurar una evaluación de competencias justa y rigurosa según los requerimientos legales actuales. Por último, la evaluación también debe ayudar a los docentes a incrementar su efectividad y a que puedan corregir su desempeño (ibídem).

Los buenos instrumentos para evaluar por competencias deben seguir una serie de características para que puedan ser considerados buenos instrumentos. No se pueden perder de vista, aun así, las características mencionadas con anterioridad en el apartado § 2.1.4., si bien a continuación se enumeran algunas igualmente aplicables a dichos instrumentos que tienen un carácter más específico. Esta propuesta la planteó Tobón (2010):

- La retroacción que se proporciona se basa en los niveles de dominio. Se podría relacionar este concepto con las visiones anteriormente aportadas sobre la noción de competencias.
- Debe tratar problemas y situaciones en contexto relacionados con la competencia evaluada.
- Es coherente con los contenidos de los saberes de la competencia evaluada.
- Los enunciados son claros y precisos.
- Varios docentes deben poder utilizarlos en el mismo curso.
- Los enunciados deben estar relacionados entre sí y no condicionar la respuesta al ejercicio o tarea propuestos.
- Las preguntas deben abordar distintos modos de procesamiento: argumentación, descripción, relación, etc.

Es evidente que, idealmente, se debería poder probar la validez de los instrumentos aplicándolos a un grupo de estudiantes para poder valorar sus propiedades y observar hasta qué punto cumplen con los criterios acordados y cómo puede mejorarse. Asimismo, cabe recordar que los instrumentos de evaluación siempre se elaboran tomando como referencia una serie de criterios de evaluación definidos de antemano.

De hecho, se aduce que para la construcción de buenos instrumentos, una de las condiciones vitales es la divulgación de los objetivos de aprendizaje que los alumnos deberán desarrollar (exigencias de la actividad y logros que es necesario alcanzar), así como de los criterios de evaluación que se van a emplear para enjuiciar su trabajo (Serrano de Moreno, 2002). Finalmente, tiene una importancia capital para la evaluación por competencias la creación de situaciones de aprendizaje significativo con distintas tareas que permitan evaluar el proceso, que es la manera de evaluar una competencia, puesto que el saber y las destrezas que de él se derivan no deben concebirse separadamente (Sall y Pickford, 2014).

2.4. Marco contextual. La evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria

2.4.1. Legislación nacional

La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) es la ley educativa que se encuentra actualmente vigente en el estado español y que regula la educación. Su predecesora, la LOE, asentó las bases para un cambio en la concepción de la educación en general (ver § 2.2.) y es por ello que la ley actual la toma como punto de partida e introduce varias modificaciones.

Según lo que establece la LOMCE (2013), la evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria debe ser continua, formativa e integradora. Esta concepción sobre la evaluación es, en líneas generales, bastante innovadora, si bien se incorporan algunas características al modo de evaluar completamente transformadoras. Así pues, eso se puede ampliar del siguiente modo:

- Continua: contrariamente a la visión tradicional de la evaluación, que se percibía como una acción sumativa cuyo único objetivo era aprobar, se apuesta por una evaluación que favorezca la asimilación y el desarrollo progresivo de los contenidos y competencias mediante la definición de actividades evaluables con periodicidad (Delgado y Oliver, 2006). De este modo, es más sencillo establecer el progreso del estudiante y, de ser necesario, desarrollar un programa de refuerzo (LOMCE, 2013).
- Integradora: ello comporta que se tendrá en cuenta en el proceso de evaluación la adquisición global de las competencias y los objetivos de la etapa educativa, si bien ello no excluye la valoración individualizada de cada una de las asignaturas de acuerdo con unos criterios de evaluación. Ello exige concebir la evaluación como un proceso totalizante que conlleva un análisis de los aspectos esenciales de cada saber, así como del proceso de formación del conocimiento (Altube, 2006), y establecer indicadores de logro de los temas clave.

- **Formativa:** ello implica que la evaluación será un instrumento de aprendizaje y mejora, tanto para el docente como para el alumno (proceso de enseñanza-aprendizaje). Algunos autores también la identifican como evaluación para el aprendizaje (Berry, 2008). Es especialmente a partir de esta óptica de la evaluación en la que se vertebra la investigación que se lleva a cabo en este proyecto, encaminado a evaluar la eficacia de la evaluación: las evaluaciones efectivas no son solo las que toman en consideración las habilidades o conocimientos de los alumnos, sino los que permiten que el proceso de evaluación se convierta en un auténtico episodio de aprendizaje (Wolf, 1993).

Uno de los cambios principales en la legislación en cuanto a la evaluación es la introducción de la noción de estándares de aprendizaje, que es esencial tener en cuenta de cara a considerar la evaluación en su conjunto. La ley los define como:

especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables. (LOMCE, 2013).

Así pues, los estándares, que es lo que permite la obtención de evidencias sobre el aprendizaje que conducen a la formulación de juicios de valor (García San Pedro, 2010), surgen a partir de los criterios de evaluación, engendrados a partir de los contenidos que se deben asimilar y los objetivos de aprendizaje de la etapa (ver § 2.1.5.). Los contenidos, criterios y estándares de evaluación se especifican en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, los cuáles se dividen en cinco bloques, a saber, comprensión de textos orales, comprensión de textos escritos, producción de textos orales: expresión e interacción; producción de textos escritos: expresión e interacción, y contenidos sintáctico-discursivos.

Esta clasificación, tal como se anuncia en el anexo del Real Decreto, se inspira y está basada en el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas, un sistema de referencia que establece el nivel de conocimiento y dominio en todas las lenguas en Europa (ver § 2.5.3.). Toda esta información se emplea en el trabajo para determinar el grado de alineación (Covacevich, 2014) entre los instrumentos de evaluación recogidos y los elementos del currículum mencionados anteriormente.

Asimismo, otra novedad de la legislación consiste en la evaluación final de secundaria. Esta consiste en una prueba cuyo fin es la comprobación del nivel de logro de los objetivos de la etapa y de la adquisición de competencias. Dicho examen debe aprobarse con una calificación de cinco y es un requisito indispensable para la obtención del título. A pesar de que solo tiene un impacto del 30% en el cálculo de la

nota media de la ESO (de modo que el 70% corresponde al resto de la ESO), esta evaluación contraviene, en cierto modo, al carácter formativo que se defendía en la ley, dado que condiciona la obtención del graduado a la puntuación obtenida en un examen. Aun así, cabe destacar que actualmente esta reválida no se ha aplicado todavía y se encuentra paralizada en razón de una moción promovida y aprobada por el Congreso de los diputados el pasado 26 de octubre (BOCG, 2016).

Finalmente, cabe mencionar que la LOMCE divide la Educación Secundaria Obligatoria en dos ciclos distintos, para los cuáles establece los contenidos, criterios y estándares correspondientes. El primero está configurado por los cursos de 1º a 3º, y el segundo ciclo incluye únicamente el curso de 4º, que se concibe como un curso propedéutico.

Dado que las autonomías adaptan y ajustan la ley a su realidad territorial, se ha considerado ofrecer una visión más extensa de las competencias específicas para el área de la lengua inglesa en el subcapítulo siguiente, que corresponde a los requisitos de la legislación autonómica. No obstante, a continuación, se ofrece una relación resumida de los objetivos que deben conseguir los estudiantes al final de la etapa, que constituyen un fundamento sustantivo para la confección del resto de los elementos curriculares. En el análisis de resultados se (ver § 3.2.4.) se ha estudiado hasta qué punto los documentos analizados fomentan la consecución de estos objetivos.

Tabla 8. Objetivos de la ESO según LOMCE

Núm.	Explicación del objetivo
1	Asumir sus deberes y ejercer sus derechos. Practicar la tolerancia y la cooperación; poder dialogar afianzando los derechos humanos y la igualdad en el trato y oportunidades de hombres y mujeres. Prepararse para el ejercicio de una ciudadanía democrática.
2	Desarrollar disciplina y hábitos de trabajo y estudio, en beneficio de su propio desarrollo personal.
3	Valorar la igualdad entre sexos y rechazar la discriminación y los estereotipos sexuales entre hombres y mujeres.
4	Fortalecer las capacidades afectivas y rechazar todo tipo de violencia. Aprender a resolver conflictos.
5	Aprender a usar fuentes de información de un modo crítico y dominar las tecnologías de la información y la comunicación.
6	Concebir el conocimiento científico como saber integrado.
7	Desarrollar el espíritu emprendedor y la iniciativa.
8	Comprender y expresarse con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua oficial del Estado, así como en las cooficiales de las autonomías.

9	Comprender y expresarse adecuadamente en una lengua extranjera.
10	Conocer, valorar y respetar la historia y la cultura.
11	Conocer y apreciar el funcionamiento del cuerpo propio y el de los demás. Cerciorarse de los hábitos de vida saludables y de la importancia del deporte. Descubrir la sexualidad y valorar críticamente los hábitos sociales.
12	Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de sus distintas manifestaciones.

Contenido adaptado de Real Decreto 1105/2014, Copyright 2014, Gobierno de España.

2.4.2. Legislación autonómica. La Ley de Educación de Cataluña.

En cuanto a la legislación que ordena la educación de la comunidad de Cataluña, es imperativo, en primer lugar, mencionar la Ley de Educación de Cataluña (LEC), ley vigente desde 2009 que contempla todos los aspectos relacionados con la educación y especifica las actuaciones del gobierno autonómico en relación con las competencias transferidas por el Estado. A continuación, se hará una breve contextualización de lo mencionado por la LEC en cuanto a la evaluación en la ESO y después se ofrecerá una breve presentación de los elementos curriculares relevantes para la evaluación de la lengua inglesa en la ESO definidos por el Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de Ordenación de las Enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria.

En referencia a la ley, esta expone que la evaluación debe ser continua y diferenciada por materias, y que la promoción de curso dependerá de una valoración global sobre el alumno o alumna en cuestión en lo que respecta a la adquisición de competencias y al logro de los objetivos de la etapa (LEC, art. 59.7). Asimismo, promueve la objetividad, el rigor, la transparencia y la participación de todos los agentes involucrados en el proceso (LEC, art. 184). Finalmente, atribuye al Departament d'Ensenyament la función de determinar los procedimientos, criterios e indicadores de evaluación, los cuales deben ser públicos (LEC, art. 185).

El Decreto 187/2015, además, complementa lo expuesto en la ley, y añade que la evaluación, tal como se menciona en la LOMCE, debe ser global, continua y diferenciada, y tiene la finalidad de mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos (Decreto 187/2015, art. 25). Por otro lado, asevera que los criterios de evaluación deberán tomarse como referente para establecer la asimilación de competencias y objetivos. Igualmente, reivindica el derecho de las familias a conocer la situación académica de sus hijos, defiende la necesidad de que el profesorado actúe colegiadamente a lo largo del proceso de evaluación, y contempla la posibilidad de elaborar programas específicos o extraordinarios de evaluación, cuya valoración debe considerarse en función de las modificaciones efectuadas (ibídem).

Seguidamente, se despliegan las competencias específicas que corresponden al área de lenguas extranjeras, las cuales han sido definidas por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Estos elementos son de especial relevancia para el tema que nos ocupa puesto que sirven como referencia para efectuar la interpretación de los resultados de las encuestas y parte del análisis documental (ver § 3.2.1. y 3.2.3.).

Más abajo, en la tabla, se ofrece una caracterización de las competencias específicas en el área de lenguas extranjeras en la ESO, clasificadas en cinco dimensiones, que amplían y complementan la competencia en comunicación lingüística definida por el Real Decreto 1105/2014. Por imposibilidad de conseguir materiales relevantes que permitieran evaluar adecuadamente la dimensión literaria (tales como libros de lectura o exámenes de estos libros), esta dimensión no se ha considerado para el análisis efectuado en el proyecto.

Tabla 9. Competencias específicas del área de lenguas extranjeras en la comunidad de Cataluña

Dimensión de comunicación oral	1	Obtener información e interpretar textos orales de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y del ámbito académico.
	2	Planificar y traducir textos orales de tipología diversa adecuados para la situación comunicativa
	3	Uso de estrategias de interacción oral según la situación comunicativa para iniciar, mantener y terminar el discurso
Dimensión de comprensión lectora	4	Aplicar estrategias de comprensión para obtener información i interpretar el contenido de textos escritos de estructura clara de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y del ámbito académico.
	5	Interpretar los rasgos contextuales, discursivos y lingüísticos de un texto y reconocer su tipología para comprenderlo.
	6	Seleccionar y adquirir herramientas de consulta para acceder a la comprensión de textos y para adquirir conocimiento.
Dimensión de expresión escrita	7	Planificar textos escritos de tipología diversa utilizando los elementos de la situación comunicativa.
	8	Producir textos escritos de varias tipologías y formatos aplicando estrategias de textualización.
	9	Revisar el texto para mejorarlo según el propósito comunicativo con la ayuda de apoyos.
Dimensión literaria	10	Reproducir oralmente, recitar y dramatizar textos literarios adaptados o auténticos.

	11	Comprender y valorar textos literarios adaptados o auténticos.
Dimensión transversal actitudinal y plurilingüe	-	Esta dimensión no comprende una competencia específica concreta, sino que se refiere a la toma de conciencia sobre la formación de palabras, los fonemas, las dificultades propias en la lengua, cuestiones pragmáticas o el enriquecimiento cultural que implica una lengua extranjera. Se considera que se asume cuando se puede establecer comunicación con un interlocutor determinado considerando las implicaciones culturales y lingüísticas que aportan los hablantes de otras lenguas.

Contenido adaptado del Real Decreto 187/2015. Copyright 2015, Generalitat de Catalunya.

En el anexo 3, se ofrece una concreción de los criterios de evaluación que valoran las competencias expuestas anteriormente para el curso de 4º de la ESO, curso que constituye el objeto de estudio del presente trabajo. Estos criterios se derivan de los que define la LOMCE en el currículo oficial. En cuanto a los estándares evaluables, la legislación catalana establece unos niveles de consecución para todas las competencias mencionadas anteriormente, que podrían considerarse manifestaciones observables del nivel de asimilación de los contenidos clave y de adquisición de competencias, y se inspiran en los estándares que se describen en el currículo. Un ejemplo de estos indicadores se puede consultar en el anexo 4.

2.5. Tendencias actuales en la evaluación de lenguas extranjeras

Actualmente existen algunas teorías y estrategias para la evaluación de lenguas extranjeras que vale la pena exponer a fin de comprender las líneas de desarrollo que debería seguir la evaluación de lenguas extranjeras en un futuro. A continuación, se comentan sus características y se argumenta sobre su pertinencia.

2.5.1. Una perspectiva europeizadora: El MECRL y el PEL

El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (en adelante, MECRL) es un estándar que permite describir, de manera integradora, las competencias y conocimientos que necesitan adquirir los estudiantes para aprender una lengua moderna (Consejo de Europa, 2001). Es un sistema en boga actualmente que contribuye a superar las barreras y desigualdades de los diversos sistemas educativos en Europa y coordinar esfuerzos para ofrecer una mayor transparencia en los cursos y exámenes de idiomas. Aunque no se especifica de manera explícita, la LOMCE (2013) especifica sus criterios de evaluación en función de las destrezas determinadas por el

MECRL. Sin embargo, los propósitos del MECRL en cuanto a evaluación se pueden reducir a tres objetivos principales, expuestos a continuación:

Tabla 10. Objetivos del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas

Usos del MECRL	Objetivos concretos
Para especificar el contenido de las pruebas y exámenes.	Qué se evalúa
Para establecer los criterios con los que se determina la consecución de un objetivo de aprendizaje.	Cómo se interpreta la actuación
Para describir los niveles de dominio lingüístico en pruebas y exámenes existentes, y permitir así realizar comparaciones entre distintos sistemas de certificados.	Cómo se pueden realizar las comparaciones

Fuente: Elaboración propia

Es de especial relevancia para el tema que nos ocupa comentar la importancia del segundo apartado, puesto que es el que se relaciona más estrechamente con el proceso de la toma de decisiones, aspecto que se pone de manifiesto al definir la evaluación al inicio del marco teórico. En este sentido, el MECRL propone una serie de descriptores referidos a diversas actividades comunicativas o a competencias concretas que permiten establecer el grado de alcance y consecución de un objetivo marcado para el aprendizaje. Los descriptores del marco tienen la gran virtud de ser muy específicos y además se pueden adaptar a muchas situaciones y contextos diferentes, lo cual los torna en criterios fiables y muy versátiles.

Sin embargo, algunos detractores del MECRL también han destacado algunas fallas en su uso (Figueras, 2008), a saber:

- No se especifican criterios para cada lengua en concreto, sino que son únicamente orientaciones generales.
- Se emplea la dimensión vertical del documento (descriptores de seis niveles de competencia) en detrimento de la horizontal (categorías de aprendizaje de idiomas y situaciones de uso del lenguaje).
- El aprendizaje de lenguas extranjeras se ve reducido en pro de la lengua inglesa, que ha desbancado el aprendizaje de cualquier otra lengua en Europa (no se considera la dimensión plurilingüe que defiende el marco).
- Surgen notables dificultades al intentar aplicar el MECRL en contextos escolares o de primeras lenguas, pues está originalmente ideado para ajustarse a las necesidades de adultos en proceso de aprender segundas lenguas.

En líneas generales, no obstante, una de las mayores aportaciones en cuanto a evaluación que ha comportado la progresiva aplicación del MECRL ha sido la del Portfolio Europeo de Lenguas o PEL. En secundaria, todavía no se emplea con cotidianidad, pero actualmente se han llevado algunos proyectos de experimentación que prevén que su implementación sería positiva para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Cassany et al., 2003).

El portfolio, así pues, es un “documento personal, en el que las personas pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas, y reflexionar sobre ellas” (Ministerio de Educación, 2004). Sucintamente, se podría considerar que el portfolio constituye la aplicación práctica del MECRL, puesto que desarrolla los principios conceptuales contenidos en él (ibídem), con especial empaque en cuanto a las habilidades del usuario en las actividades comunicativas, las estrategias de aprendizaje y las competencias comunicativas (lingüística, pragmática y sociolingüística) (Puig, 2008). El portfolio se divide en tres secciones, cada una de las cuales debe incluir información específica (Conde, 2002; Puig, 2008, y Consejo de Europa, 2016):

- El pasaporte lingüístico. Esta sección recoge las acreditaciones, certificaciones y competencias lingüísticas reconocidas internacionalmente. Permite indicar:
 - el nivel alcanzado de cada una de las cinco destrezas en todos los idiomas,
 - las experiencias lingüísticas y culturales en cada una de las lenguas (dentro y fuera de clase),
 - los documentos acreditativos en relación con conocimientos lingüísticos (certificados, galardones relevantes, entre otros).
- La biografía lingüística y cultural. Esta sección contiene los conocimientos lingüísticos actuales del estudiante y la manera que tiene de aprender. Su objetivo es conseguir la sensibilización del alumno sobre la diversidad lingüística y cultural. Esta sección incluye:
 - Las lenguas del aprendiz, las que sabe y las que está aprendiendo, (reflexión personal: contexto de uso, habilidades, contexto de aprendizaje). Se emplean las escalas de autoevaluación definidas en el MECRL.
 - Otras lenguas con las que está en contacto el aprendiz, así como su reflexión acerca de su contexto de uso.
 - La manera de aprender del aprendiz a fin de que tome consciencia sobre las estrategias de aprendizaje que le funcionan y pueda personalizarlas (Ellis y Sinclair, 1989). Ello le permitirá tomar decisiones sobre acciones futuras en cuanto al estudio de lenguas.

- Los planes de aprendizaje, que se basarán en las intenciones y objetivos del aprendiz en lo que respecta a cada una de las lenguas (que se deberán ir actualizando de vez en cuando).
- El dossier. La última sección reúne una serie de trabajos representativos del alumno que demuestran y corroboran de manera empírica las experiencias y competencias del aprendiz descritas en los apartados anteriores. El dossier puede recoger muestras de todo tipo de evidencias, tales como certificaciones, escritos o grabaciones, o material que haya usado en su aprendizaje constante.

La aplicación de este instrumento está todavía en fase inicial, puesto que su versión oficial apareció en 2003 y solo se ha podido implementar de manera experimental. Los resultados obtenidos de esa introducción son satisfactorios globalmente, si bien se perciben algunas posibilidades de mejora. En la tabla se recogen, *grosso modo*, las ventajas e inconvenientes de la introducción del PEL en secundaria, obtenidas a partir de la memoria de experimentación elaborada por Cassany et al. (2003):

Tabla 11. Ventajas e inconvenientes de la introducción del PEL en la ESO

Ventajas	Inconvenientes
Permite tomar conciencia de la diversidad cultural y lingüística de la zona en la que se habita.	Requiere una gran carga de trabajo, tanto para el alumno, como para el profesor (aumento de carga de las horas lectivas).
Facilita incrementar los conocimientos sobre el uso de una lengua como herramienta de comunicación.	Incluye un exceso de actividades de reflexión, que se perciben como monótonas y repetitivas.
Es un instrumento transversal que puede emplearse en varias materias, e incluso, en asignaturas distintas a las de lengua.	El diseño del PEL es poco atractivo para el estudiante (blanco y negro, maquetación).
Contribuye a cerciorarse del propio proceso de aprendizaje y adquisición de lenguas, a autoevaluarse y a formularse objetivos a largo plazo sobre este.	Es difícil, en algunos casos, para los alumnos comprender y emplear los descriptores que proporciona el MECRL (ambigüedad, uso poco preciso, etc.)
Ofrece al docente una oportunidad de actualización profesional.	Su implementación exige un trabajo de ciclo o de varios cursos académicos.

Fuente: elaboración propia

2.5.2. La evaluación certificativa

La evaluación certificativa es un tipo de evaluación en auge hoy en día dadas las crecientes exigencias por parte de universidades y empresas de que los estudiantes o aspirantes a un puesto de trabajo puedan acreditar de manera fehaciente un nivel de

dominio lingüístico en una lengua extranjera. Conceptualmente, podría definirse como un tipo de evaluación externa (ver § 2.1.7.), esto es,

que se interesa por los resultados [...], es decir, con independencia respecto a un proceso de enseñanza aprendizaje; se trata de evaluar, a partir de una serie de pruebas sobre las distintas habilidades lingüísticas, lo que el usuario es capaz de hacer en un momento dado en el mundo real con los recursos lingüísticos de que dispone. (Puig, 2008, p. 85)

Este tipo de evaluación se lleva a cabo, esencialmente, a través de exámenes que contienen pruebas de corrección objetiva y subjetiva para recoger evidencias tanto cuantitativas como cualitativas que permitan establecer de manera precisa unos estándares de dominio lingüístico (ibídem). Por ese motivo, los estos exámenes deben estar diseñados concienzudamente y tener en cuenta varios factores con el fin de que puedan considerarse fiables, tales como la validez de constructo, la buena formación de los correctores, la autenticidad de los materiales, el impacto (experiencia de preparación del examen y decisiones tomadas a partir de los resultados) o la viabilidad administrativa, entre otras (Otero, 2014).

En relación con la lengua inglesa, seguramente existen dos certificaciones con destacada popularidad en España. Estas son las que ofrece la Universidad de Cambridge a través de su servicio Cambridge English Language Assessment, a cuyos exámenes se presentan cada año un total de 5 millones de personas cada año (Cambridge, 2014); y las certificaciones de las Escuelas Oficiales de Idiomas, que tienen el deber y la potestad de expedir certificados acreditativos por cada uno de los niveles ofertados (básico, intermedio y avanzado), así como, si fuera pertinente, de los niveles superiores del MECRL, el C1 y el C2 (Ministerio de Educación, 2016).

En definitiva, la evaluación certificativa implica, en cierto modo, un retorno a los principios por lo que se regía la evaluación anteriormente (Puig, 2008), que no contemplaba la dimensión formativa de esta (López, 2010). Actualmente, sin embargo, este tipo de certificaciones se apoyan en el MECRL en cuanto a la selección de contenidos, de criterios de evaluación y de actividades comunicativas adecuadas para una prueba. Además, existen organizaciones, tales como ALTE o EALTA, que regulan la adecuación de las pruebas y promueven la comprensión de los principios que vertebran la evaluación de las lenguas y el intercambio de información entre profesionales.

Sea como fuere, es inevitable observar la creciente influencia de la evaluación certificativa hoy en día. Los libros de texto, los exámenes de conocimientos, e incluso, el diseño y la evaluación de proyectos en secundaria se basa en gran medida en la aplicación del MECRL por medio de ejercicios e instrumentos de evaluación muy parecidos o iguales a los empleados en este tipo de pruebas de certificación, que serán tan necesarias en el futuro de los estudiantes. La cuestión, ya un tanto apartada del objeto de es-

tudio, que de ello se desprende es hasta qué punto se está ayudando a los alumnos a aprender la lengua o, por el contrario, simplemente a superar un tipo de prueba específica (Volante, 2004).

2.5.3. Críticas a la evaluación formativa

La importancia de la evaluación para el aprendizaje (o evaluación formativa) es enorme en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras. La evaluación formativa es una forma de evaluación muy ensalzada en el panorama educativo actual (Alonso y Palacios, 2005; Berry, 2008) y se recoge como elemento clave de la ley de educación española. Dada su gran popularidad, se considera importante ofrecer una categorización sobre este tipo de evaluación y enumerar sus virtudes y críticas, lo cual permite obtener una perspectiva menos sesgada del término.

La evaluación formativa, tal como se comentó en el apartado 2.1.7., es un tipo de evaluación que consiste en un proceso de interacción continua entre profesores y alumnos (Stiggins, 2002; Pat-El et al., 2014) cuyo objetivo primordial es mejorar o desarrollar los procesos educativos (López, 2010). El uso efectivo de este tipo de evaluación implica, por consiguiente, un desarrollo durante el todo el curso académico y la realización de ajustes constantes en el proceso de evaluación para adaptarlo y acomodarlo a las necesidades de cada uno de los alumnos (Alonso y Palacios, 2005). Además, también apuesta por incrementar la motivación del estudiante, la autoevaluación y la evaluación por parte de los compañeros como acciones clave de carácter formativo en el proceso de aprendizaje (Ketabi y Ketabi, 2014).

Sin embargo, este tipo de evaluación ha suscitado mucho debate recientemente dada su gran popularidad y uso extendido en las escuelas, centros y academias de idiomas. En la tabla que se reproduce a continuación se recogen de manera general los puntos fuertes y débiles que subyacen tras la aplicación de la evaluación formativa, la cual se ha elaborado a partir de las percepciones de Torrance (2007), López (2010), Palenzuela y Reina (2014) y Ketabi y Ketabi (2014).

Tabla 12. Virtudes y críticas de la evaluación formativa

Virtudes	Críticas
López sostiene que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, que debe de estar integrada en él. Para este autor, la evaluación formativa proporciona una retroalimentación efectiva y permanente por parte del profesor con el fin de obtener información sobre los alumnos a fin	Torrance comenta cuanta más transparencia existe en la información sobre cómo obtener buena nota y más entregada es la ayuda que proporcionan los profesores y evaluadores más posibilidades de éxito poseerán los estudiantes. Sin embargo, apunta que la transparencia de objetivos junto con el uso abundante de

de generar interés y motivación por aprender. Además, el aprendizaje mediante la evaluación formativa es significativo, puesto que el estudiante va construyendo de forma activa su propio aprendizaje y va dotándolo de significado.	práctica y entrenamiento para conseguirlo reduce el reto que supone el aprendizaje y, por ende, la calidad y validez de los resultados. En otras palabras, aplicar de manera demasiado estricta la evaluación formativa puede conducir a convertir la evaluación para el aprendizaje en evaluación como aprendizaje (el aprendizaje se supedita al cumplimiento de una serie de criterios).
Palenzuela y Reina arguyen que la evaluación formativa como método permite adoptar un enfoque más individualizado en el alumno y dirigir el proceso evaluativo en función de sus objetivos para con el aprendizaje de lenguas, sus capacidades y sus destrezas. La evaluación formativa faculta la consideración de las inteligencias múltiples para la elaboración de actividades e instrumentos y permite realizar un seguimiento más detallado de cada alumno, puesto que él mismo puede ir monitorizando y auto-evaluando su proceso de aprendizaje.	Ketabi y Ketabi argumentan que una de las mayores trabas a la evaluación formativa es la evaluación dentro del aula. Los problemas prácticos en las clases (como problemas de corrección, prácticas docentes irrealizables, exámenes estandarizados, falta de negociación entre los docentes para la puesta en práctica de la evaluación formativa o un exceso de énfasis en las calificaciones otorgadas y no en la retroalimentación) dificultan en gran medida la implementación de este tipo de evaluación.

Fuente: elaboración propia

3. Desarrollo de la investigación

3.1. Metodología de investigación

En este apartado se describe la metodología empleada para la realización del trabajo de campo. En primer lugar, se comenta cómo se ha efectuado la recolección de datos y los materiales empleados para esta; a continuación, se describe la población objeto del estudio, y, finalmente, se pormenoriza el *modus operandi* de la investigación.

3.1.1. Recogida de información y materiales

La recolección de datos se efectuó a partir del uso de varias técnicas de recogida de información. La metodología empleada ha sido mixta, puesto que se han recolectado datos tanto cualitativos (documentos, entrevistas) como cuantitativos (encuestas) (Cook y Reichardt, 2005). Los instrumentos empleados para la investigación se identifican y explican a continuación:

- **Encuestas.** Los alumnos fueron encuestados a partir de un modelo de encuesta de elaboración propia con preguntas de respuesta fácil y rápida (escalas de valoración y preguntas de opción múltiple). Con la encuesta se pretendía obtener información sobre los alumnos (características de la muestra) y sobre cómo se sentían respecto a la manera de evaluarles de su profesor de inglés y poder establecer la adecuación y la coherencia de los instrumentos de evaluación. Por otro lado, los profesores también fueron encuestados a fin de recopilar información sobre sus perfiles profesionales, para lo cual se empleó una encuesta igualmente de elaboración propia con preguntas de respuesta corta (respuesta múltiple y textos cortos). Los modelos de encuesta se pueden consultar en los anexos 5 y 6.
- **Entrevistas.** Los docentes fueron entrevistados una vez tras la realización de las encuestas. Las entrevistas seguían un modelo de entrevista semiestructurada y tuvieron una duración de entre 15 y 20 minutos. A partir de ellas, se pretendía profundizar en la relación con el profesor y averiguar de qué manera empleaba los instrumentos de evaluación en su clase en función de sus creencias y su metodología docente. El guión de la entrevista se puede consultar en el anexo 7.
- **Diario de observación.** Se utilizó un diario de observación sobre la experiencia de asistir a las clases de secundaria para encuestar a los alumnos a fin de mantener un registro sobre la relación entre el profesor y el grupo clase y la aplicación de la metodología. El tipo de observación que se llevó a cabo fue no participante (Castillo y Cabrerizo, 2009) en dos de los centros y participante (ibídem) en los otros. La observación fue, según cada caso, de entre 1 y 4 horas. Dada la brevedad de esta, únicamente se emplearán los datos obtenidos para perfilar la interpretación sobre cómo afectaba la relación entre el profesor y la clase y la metodología docente para el desarrollo de las sesiones y la aplicación de los instrumentos de evaluación.

Asimismo, en las entrevistas se pretendía obtener un ejemplar de la programación didáctica del departamento, la referencia del libro de texto empleado y un modelo de examen utilizado en la clase de 4º de ESO. Se efectuará un análisis documental de estos documentos con la finalidad de disponer de una triangulación de muestra (alumnos, profesores, documentos) y, por consiguiente, favorecer la objetividad de los resultados. A fin de facilitar la comprensión, se recomienda consultar el anexo 1, en el que se incluye una planificación del trabajo de campo y se establece una relación entre los instrumentos, las técnicas, los sujetos u objetos analizados y los objetivos planteados en el estudio.

3.1.2. Población y muestra analizadas

La población objeto de estudio de este trabajo han sido los alumnos y profesores de 4º de ESO para la asignatura de inglés de los centros públicos del área territorial de Barcelona-Comarques (ICGP, 2016). El área elegida se ha seleccionado por su gran diversidad de casuísticas en cuanto a la situación social, económica y geográfica de los centros educativos. De la población escogida, se ha analizado la siguiente muestra:

- 4 centros públicos de educación secundaria obligatoria de diversas localidades pertenecientes al servicio territorial mencionado. Se puede consultar una breve caracterización de cada centro en el anexo 8.
- 5 docentes de la asignatura de lengua extranjera (inglés) en 4º de ESO, todos ellos personal de los centros estudiados. Se puede consultar una breve caracterización de cada sujeto en el anexo 9.
- 84 alumnos de 4º de ESO en el contexto de la asignatura de lengua extranjera (inglés). Las características del alumnado de cada centro pueden observarse en el anexo 10.

Se consideró esencial para la fiabilidad de los resultados que los docentes entrevistados fueran, en el momento del estudio, profesores de los grupos de 4º de ESO encuestados. De este modo, se pudo llevar a cabo una comparación más exhaustiva de la información obtenida.

3.1.3. Diseño de la investigación

La investigación ha consistido en un trabajo de campo que se realizó entre octubre y diciembre de 2016 en cuatro centros públicos catalanes. Los pasos que se siguieron y la temporalización se describen a continuación:

- 1. Elaboración de las encuestas y planificación de la entrevista.** En primer lugar, se elaboraron los instrumentos de recogida de información cuantitativa y se planificó el guion de la entrevista (octubre 2016).
- 2. Validación de los instrumentos seleccionados.** Una vez los instrumentos estaban terminados fueron validados por dos expertos: el Dr. Dídac Pujol (UPF), doctor en filología inglesa con más de 17 años de experiencia; y la Dra. Angelina Sánchez (UAB), doctora en educación y sociedad con más de 7 años de experiencia en investigación. Para efectuar la validación, se diseñaron unos cuestionarios de valoración sencillos que los doctores rellenaron en línea. Los resultados se pueden consultar en el anexo 13 (junto con una breve descripción de los profesores elegidos) (octubre 2016-enero 2017).
- 3. Toma de contacto con los centros.** A través de contactos, llamadas telefónicas y correos electrónicos se intentaba establecer contacto con los centros educativos (Direcció General de Centres Públics, 2016), y se ofrecía una breve pre-

sentación del estudio en la que se describían los objetivos de este y se resaltaban los aspectos éticos del tratamiento de la información (mantenimiento del anonimato, uso con fines de investigación, proyecto sin ánimo de lucro). Dicha presentación se puede consultar en el anexo 11. Esta fase del proceso fue la más larga dada la disponibilidad de los docentes, los trámites burocráticos necesarios para obtener el permiso para realizar el estudio (octubre-diciembre 2016). En el apartado 6.1. se exponen más detalladamente las dificultades encontradas.

- 4. Visita a los centros y realización del trabajo de campo.** Se visitaba el centro educativo en un horario convenido con el profesor de inglés y se llevaba a cabo la investigación mediante la distribución de encuestas y la observación in situ de la sesión o sesiones. En algunas ocasiones, si el profesor disponía de tiempo libre antes o después de la clase, también se le entrevistaba. En caso contrario, se acordaba una reunión para un día y hora distintos (noviembre-diciembre 2016).
- 5. Distribución y clasificación de la información.** Finalmente, se reunían todos los datos obtenidos y se clasificaban en función del centro educativo en el que se hubieran recogido. A las encuestas se les daba un tratamiento cuantitativo, mientras que a las entrevistas y documentos, uno cualitativo. En el apartado 3.2.1. se explica más detalladamente cómo se han tratado los datos obtenidos (noviembre-diciembre 2016).

3.2. Resultados de la investigación

En este apartado se procede a desglosar los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo y el análisis documental. En primer lugar, se va a presentar la manera como se ha tratado cada tipo de evidencia recogida y, posteriormente, se desvelan los resultados obtenidos para cada una de las partes de la muestra.

3.2.1. Tratamiento de los resultados. Herramientas y métodos

Tal como se ha venido insistiendo, el estudio ha tenido en cuenta tres objetos de análisis, a cada uno de los cuáles se le ha aplicado un tratamiento distinto:

- 1. Encuestas.** Los datos obtenidos se han organizado gracias a un gestor de datos que permite clasificarlos, filtrarlos y elaborar estadísticas. Con los datos se han confeccionado gráficos que permiten valorar de un modo visual, rápido y esclarecedor los resultados obtenidos. En algunos casos se han tenido en cuenta las especificidades de cada centro educativo, y no solo la consideración de toda la muestra en general, vista la heterogeneidad de esta.

- 2. Entrevistas.** Se han establecido categorías o dimensiones en función de las preguntas formuladas en la entrevista a partir de las cuales se podrán concretar las visiones de cada uno de los docentes sobre un tema determinado.
- 3. Documentos (exámenes, libro de texto, programación).** Para evaluar los documentos se ha empleado la técnica del análisis documental (ver § 2.1.8.) de manera muy esquemática, y se han puesto en relación dichos documentos con los elementos del currículum (salvo la metodología; esto es, los objetivos de la etapa, los contenidos, las competencias específicas definidas por la autonomía, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje) para determinar su grado de alineación, y con los resultados obtenidos en las entrevistas y a partir de la observación a fin de comparar su congruencia. Los instrumentos empleados para realizar este análisis son de creación propia y también fueron validados por expertos (ver tabla 19 y anexos 12 y 13).

3.2.2. Encuestas

En esta sección se van a desplegar los resultados obtenidos de las encuestas en forma de gráficos que se comentaran de manera resumida para facilitar su intelección. La interpretación de estos ha llevado a cabo en consonancia con los objetivos de la investigación, que se pueden consultar en el apartado 1.3. o el anexo 1.

En primer lugar, se recolectó información sobre los aspectos que, según los estudiantes, más se trabajaban en clase. A continuación, en las figuras 1, 2 y 3, se puede observar las opiniones expresadas, tanto de manera global como específicamente en cuanto a cada centro.

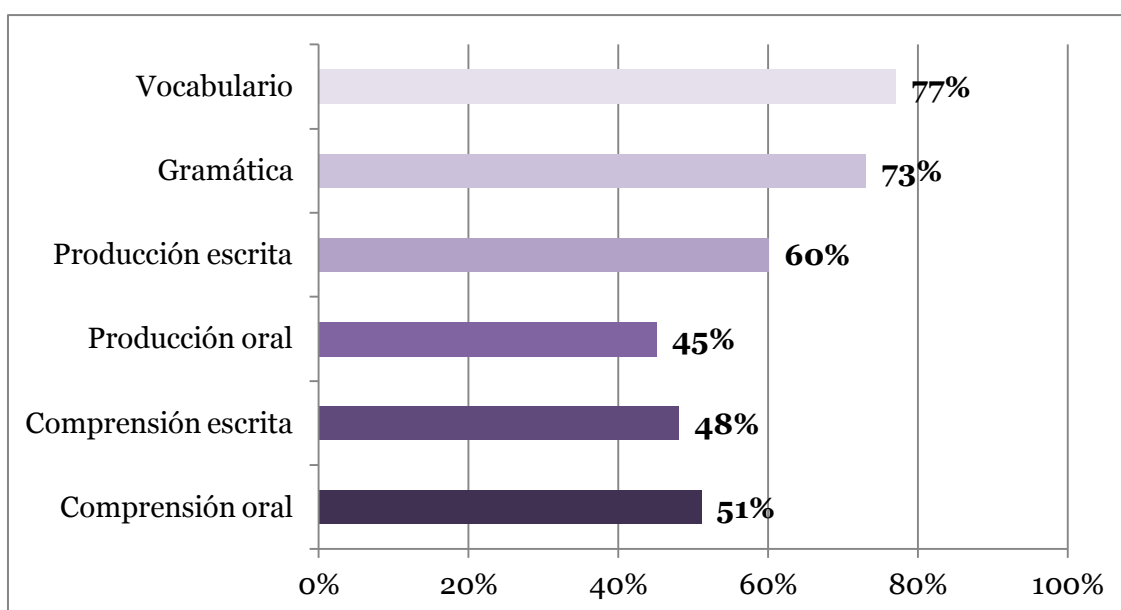


Figura 1. Aspectos más trabajados en clase. Datos de todos los centros.

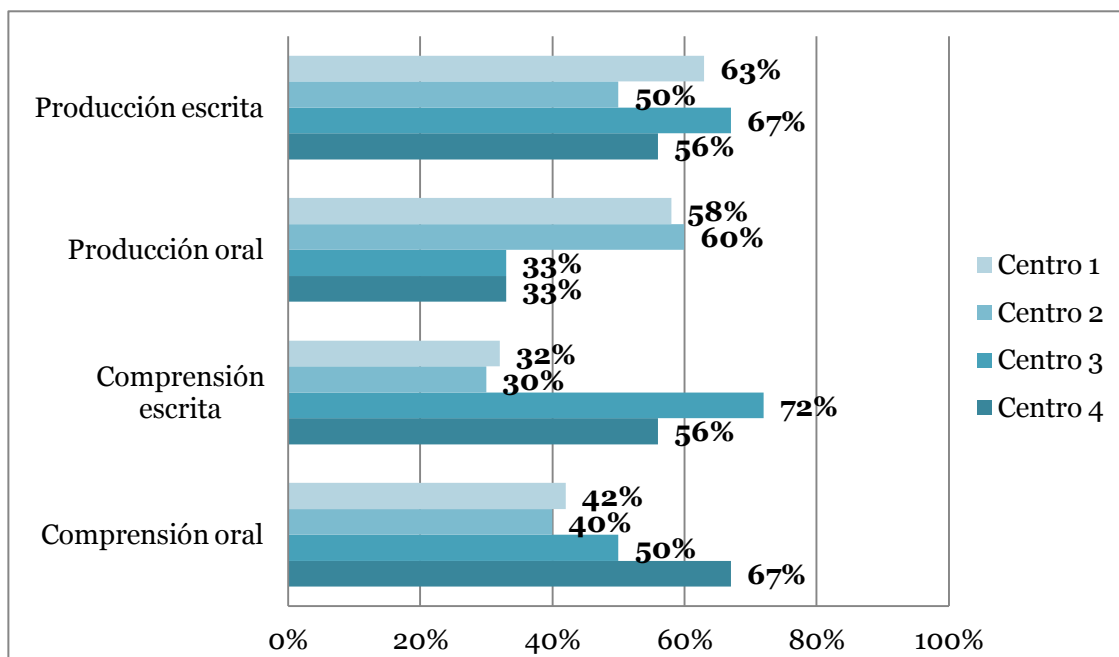


Figura 2. Bloques más trabajados en clase por centro.

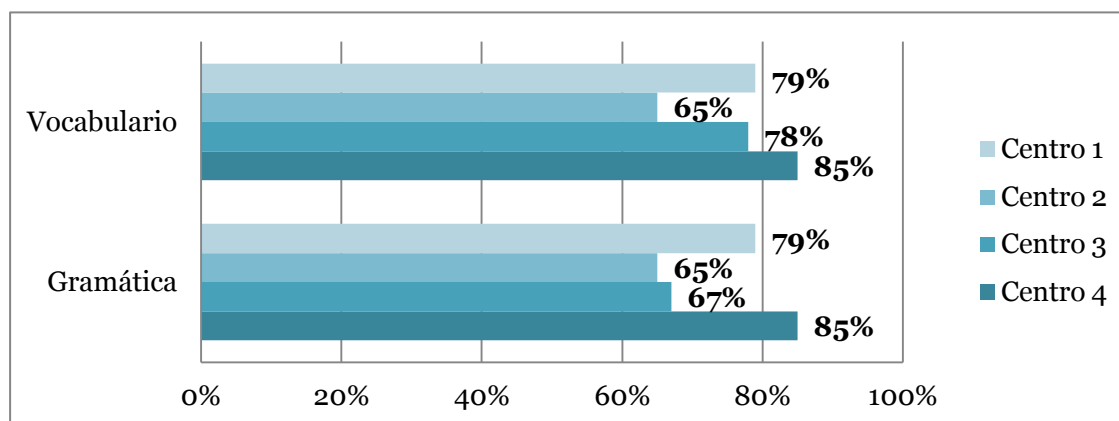


Figura 3. Aspectos del bloque sintáctico-discursivo más trabajados en clase por centro.

Los estudiantes han reflejado palmariamente que el aspecto más trabajado con sus profesores en clase es el vocabulario, lo cual a priori no concuerda con las expectativas iniciales. La gramática ocupa el segundo lugar, seguido ya un poco más lejos por la producción escrita. Es posible entender que la gramática y el vocabulario sean las opciones más votadas debido a que se trabajan de manera transversal con el resto de destrezas (Departament d'Ensenyament, 2015), pero ello tal vez sugiere que la aplicación de las nociones teóricas aprendidas a la práctica no se realiza lo suficiente en el aula. En este sentido, los gráficos reflejan que la práctica de la producción escrita es más frecuente en detrimento de otros aspectos como por ejemplo la comprensión escrita o la producción oral.

Las casuísticas de cada centro educativo evidencian el hecho que en función de la metodología docente y de la situación y nivel del curso, se potencia el trabajo de un elemento o de otro. Por ejemplo, se percibe que en el centro 3 se trabaja mucho la comprensión escrita, mientras que en el centro 4, la destreza más practicada, según los alumnos, es la comprensión oral —al margen de la gramática y el vocabulario. En los centros 1 y 2 la producción oral tiene un papel más relevante, en especial para el 2, mientras que en el 1 lo que más se potencia es la producción escrita.

A continuación, se presenta de manera global la manera cómo sienten los estudiantes que se les evalúa, esto es, si consideran que todos los aspectos se evalúan por igual o si se tienen en cuenta algunas por encima de otras.

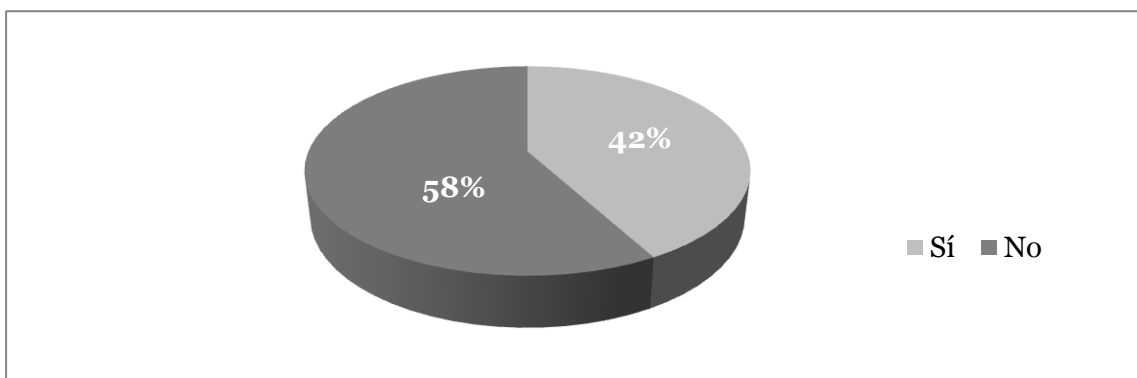


Figura 4. Opinión de los alumnos sobre si todos los aspectos se evalúan igual en clase.

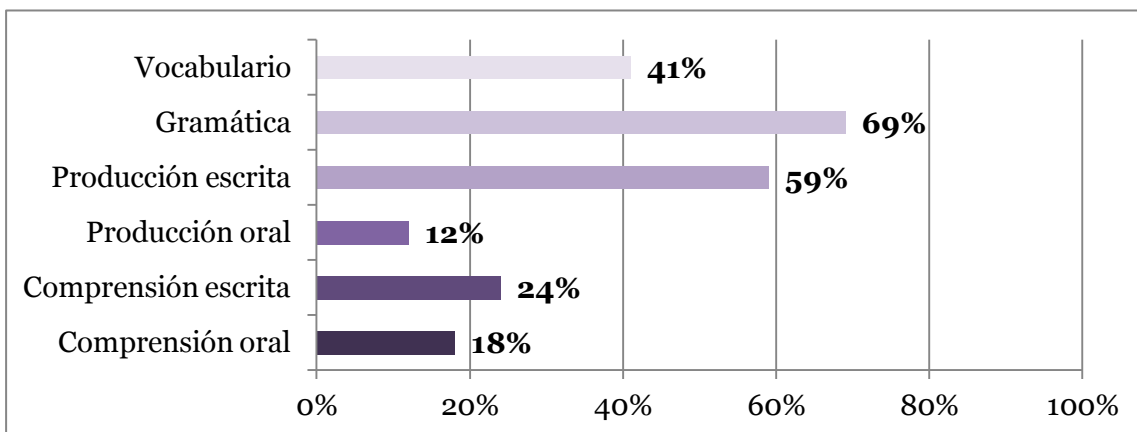


Figura 5. Aspectos más evaluados en clase según los alumnos.

En relación con los gráficos anteriores, impacta el hecho de que un 42% de los encuestados considere que todas las dimensiones se evalúan por igual dada la gran diversidad obtenida en las respuestas de las dimensiones que se trabajan más en clase con el profesor. Del 58% restante que considera que en la evaluación sobresale alguna destreza por encima de las demás, el aspecto que opinan que más se evalúa en clase es la gramática (lo cual concuerda con la dimensión más trabajada), seguida de la producción escrita (59%), que se impone muy por delante del vocabulario (41%). Asimismo, la dimensión que se percibe como menos evaluada coincide también con la que

menos se trabaja en clase, es a saber, la producción oral. Todo ello plantea dudas acerca del realismo y la viabilidad de los requisitos legales actuales sobre evaluación en relación con la realidad de las aulas.

Como segundo gran foco de la recolección cuantitativa de datos, se recogió información acerca de los instrumentos de evaluación que el alumnado creía que más usaba su profesor para evaluarlos así como percepciones sobre su utilidad y adecuación (ambos elementos deben interpretarse en función del concepto de evaluación que se ha expresado en el marco teórico).

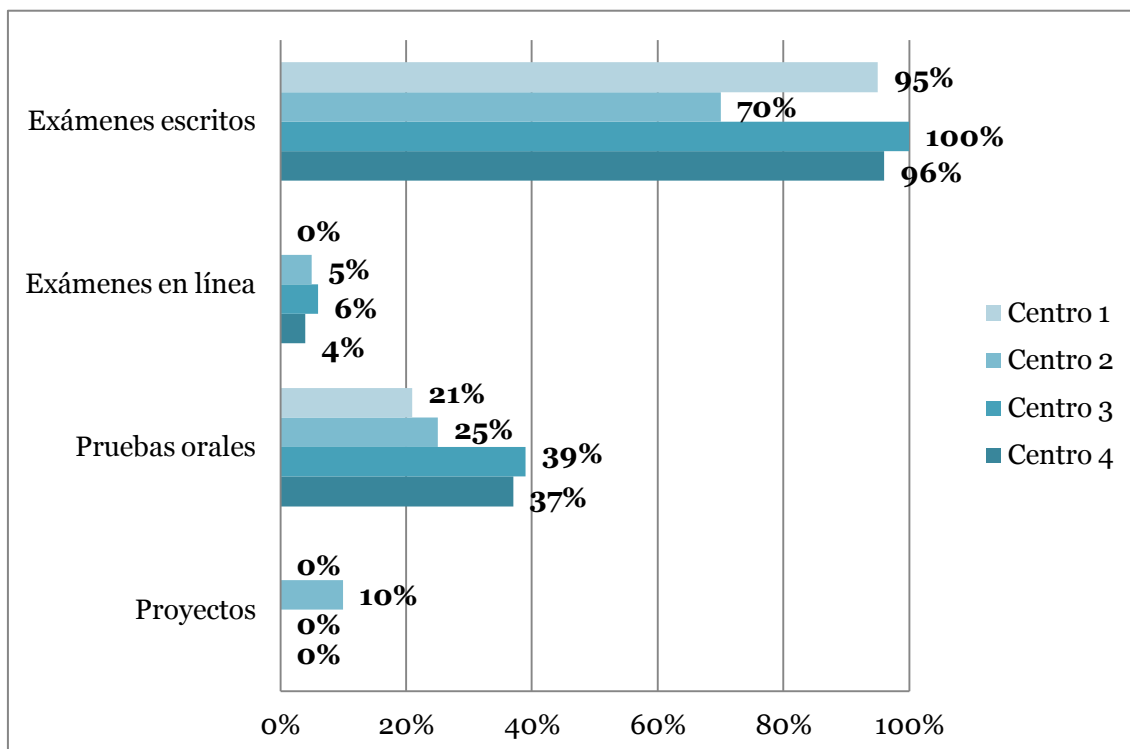


Figura 6. Instrumentos de evaluación más utilizados por centro (1).

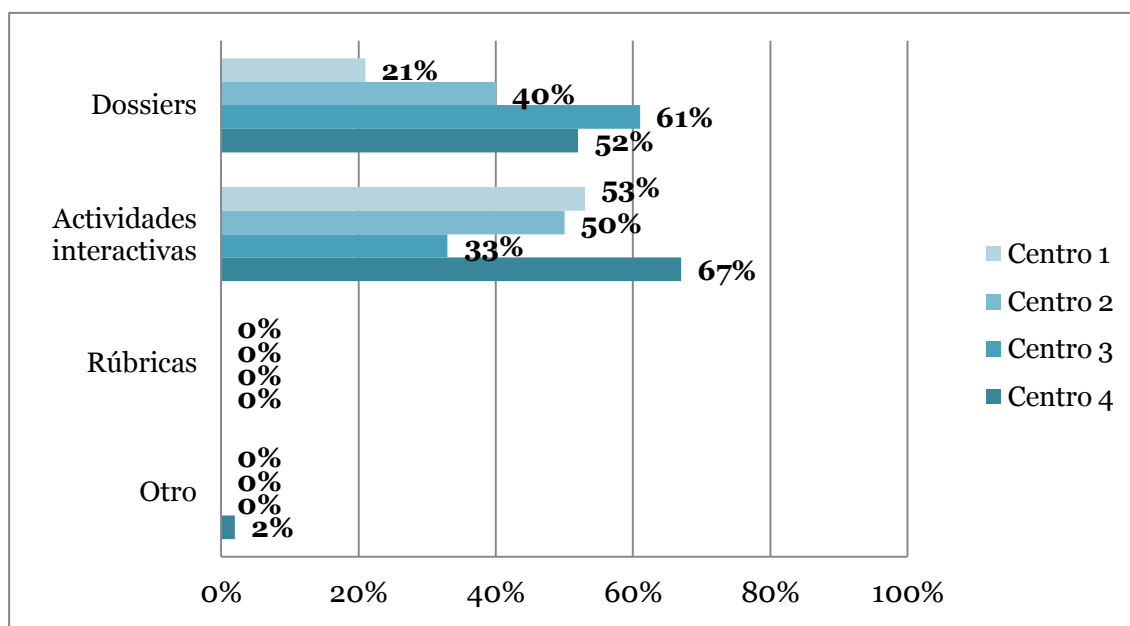


Figura 7. Instrumentos de evaluación más utilizados por centro (2).

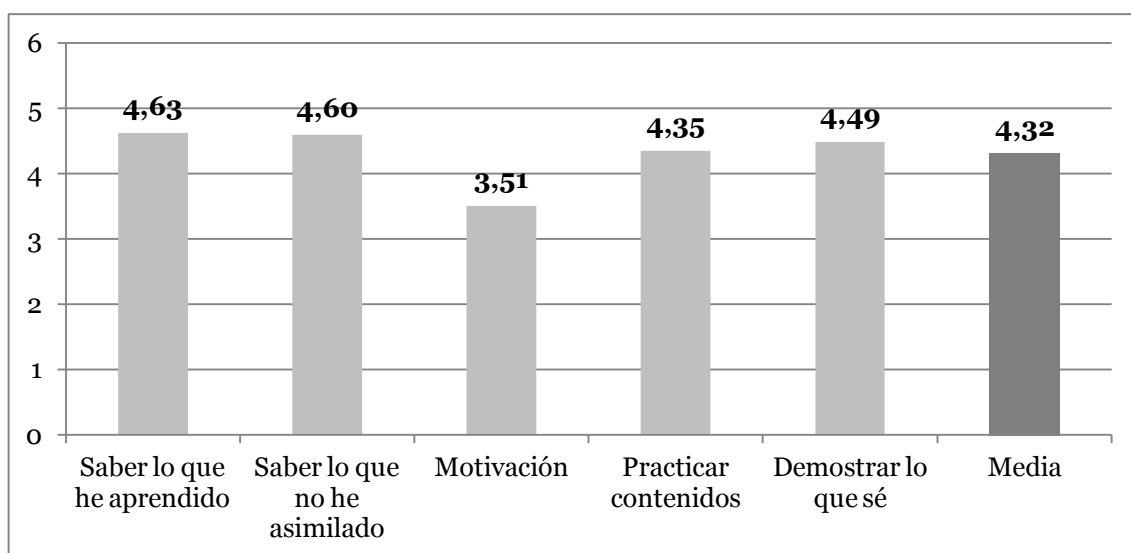


Figura 8. Adecuación y utilidad de los instrumentos de evaluación según los alumnos.

Uno de los fenómenos que ponen de manifiesto las figuras 6 y 7 es la preponderancia del examen escrito como instrumento de evaluación principal en todos los casos. En cuanto al resto de instrumentos, se observa la presencia de las pruebas orales, los dossiers o portafolios y las actividades interactivas como instrumentos más recurrentes tras los exámenes. Eso demuestra la intención del profesorado de emplear las TIC en clase, así como la voluntad de poner el énfasis en el proceso de aprendizaje por medio del portafolio (Kim y Sensale, 2014). Sin embargo, resulta, en cierto modo, paradójico que los estudiantes piensen que las pruebas orales son un instrumento muy utilizado cuando, según ellos, es lo que menos se practica y se evalúa en clase (ver figuras 1 y 5). En cuanto al resto de instrumentos, apenas se detecta su uso y eso puede deberse, además de a su baja popularidad, al uso extensivo de la observación en clase o al desconocimiento de ciertos instrumentos por parte del alumnado (por ejemplo, las rúbricas de evaluación), según lo que comentan los docentes (ver § 3.2.3).

En cuanto a la adecuación y utilidad de los instrumentos de evaluación (utilidad para saber lo que se ha aprendido y lo que no se ha terminado de asimilar, la motivación, la adecuación en función de los contenidos y las posibilidades que ofrecen de expresar los conocimientos y habilidades; todo ello expresado en la figura 8), se observan en caso todos los casos valores superiores al 4 de media, lo cual denota un grado de acuerdo y satisfacción bastante alto (de entre el 73% y el 77%). Lo que llama la atención es el valor más bajo, que es la motivación que les transmiten los instrumentos de evaluación que les plantea el profesor (un 3,51 sobre 6, o un 58%), lo cual probablemente no les ayude a implicarse tanto con su aprendizaje.

Por añadidura, también se valoró la importancia de conocer hasta qué punto los alumnos eran conscientes de la manera como se les evalúa y los logros que deben alcanzar en cuanto a su aprendizaje. Así pues, se obtuvieron datos sobre información que ellos creían poseer acerca de los contenidos, los objetivos y los criterios de evalua-

ción del curso, y sobre si opinaban que se les proporcionaban los recursos suficientes como para comprender y utilizar los instrumentos de evaluación en función de lo trabajado en clase y de la formulación y planteamiento de estos.

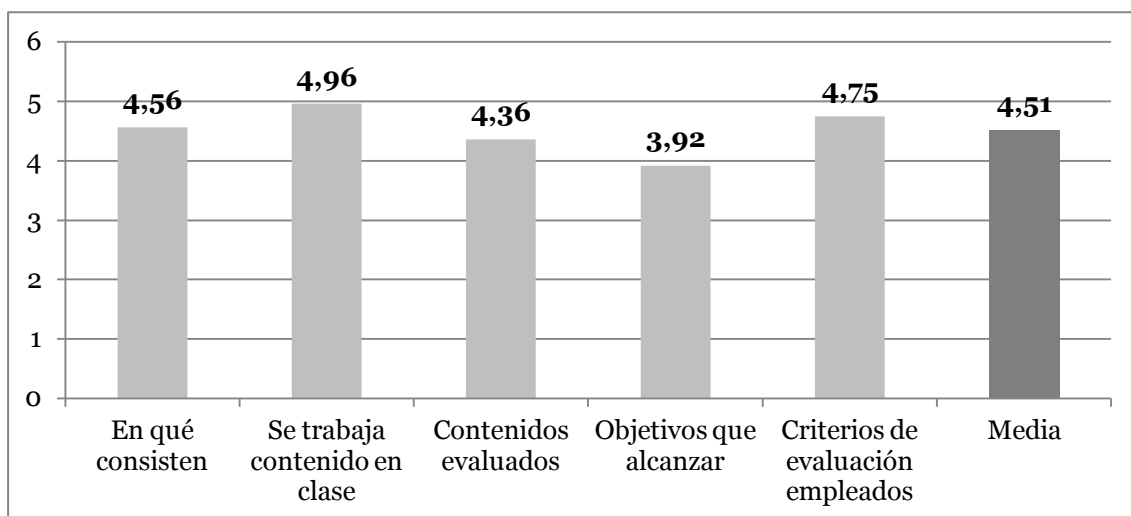


Figura 9. Información de que disponen los alumnos sobre los instrumentos de evaluación.

En el gráfico reproducido anteriormente queda patente que el nivel de satisfacción o acuerdo respecto a la información de la que disponen los estudiantes es alto (con la mayoría de valores por encima del 4; un porcentaje que oscila entre el 65% y el 83%), aunque es destacable mencionar que el valor más bajo corresponde a los contenidos, que es también el aspecto que consideran los docentes del que menos conscientes son los estudiantes. Se observa claramente que la formulación de los instrumentos parece adecuada y que lo que se pide en ellos se trabaja en clase en gran medida, lo cual es coherente con la metodología docente (ver § 3.2.3.).

Por último, se quiso abordar la comunicación de los resultados de aprendizaje y las posibilidades que se ofrece a los alumnos de mejorar sus resultados con el fin de evaluar uno de los factores más importantes de la evaluación formativa. De este modo, es posible analizar hasta qué punto se aplica en el aula (en consonancia con lo expuesto en la LOMCE).

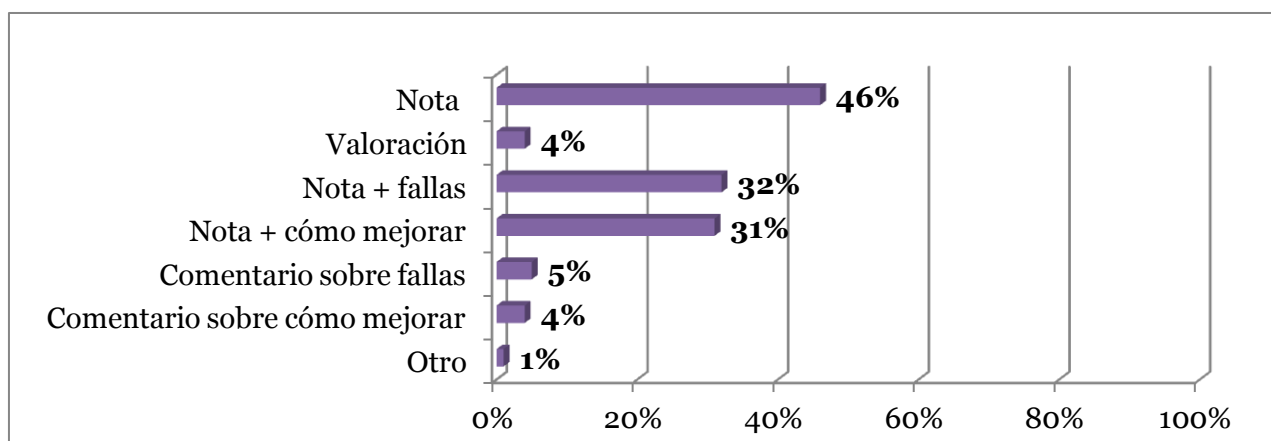


Figura 10. Manera de comunicar los resultados de la evaluación en la clase de 4º de ESO.

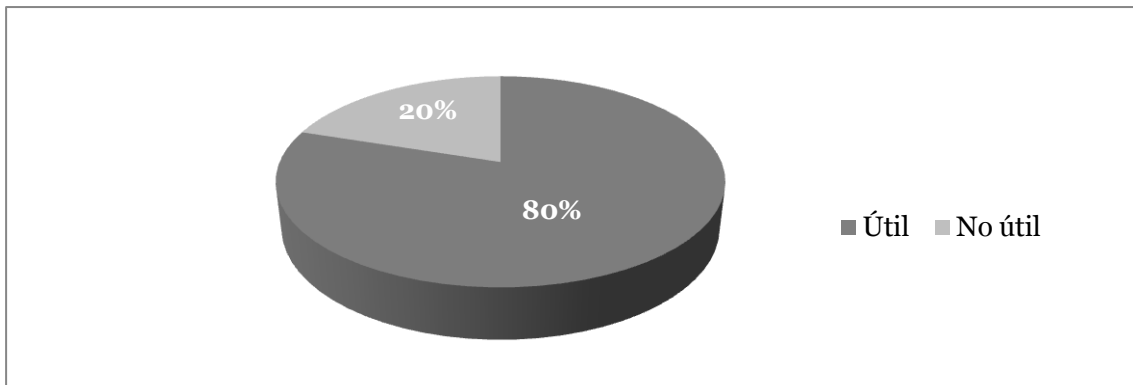


Figura 11. Utilidad de la comunicación de resultados.

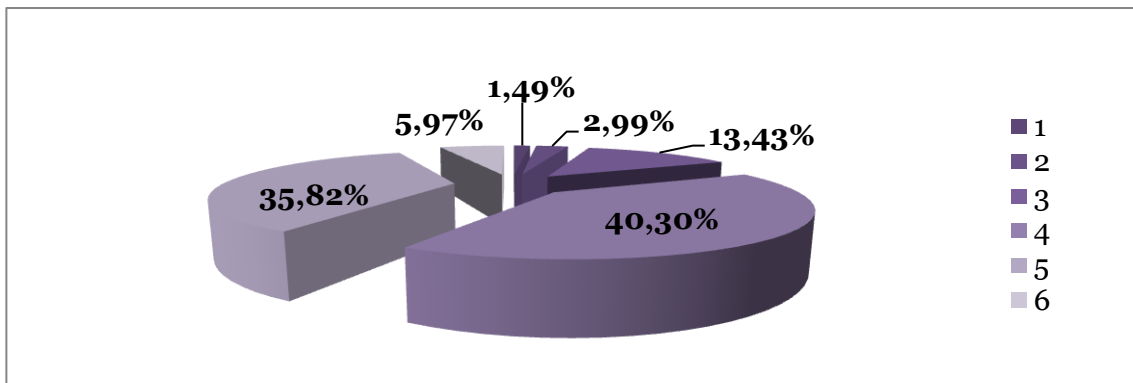


Figura 12. Grado de utilidad de la comunicación de resultados.

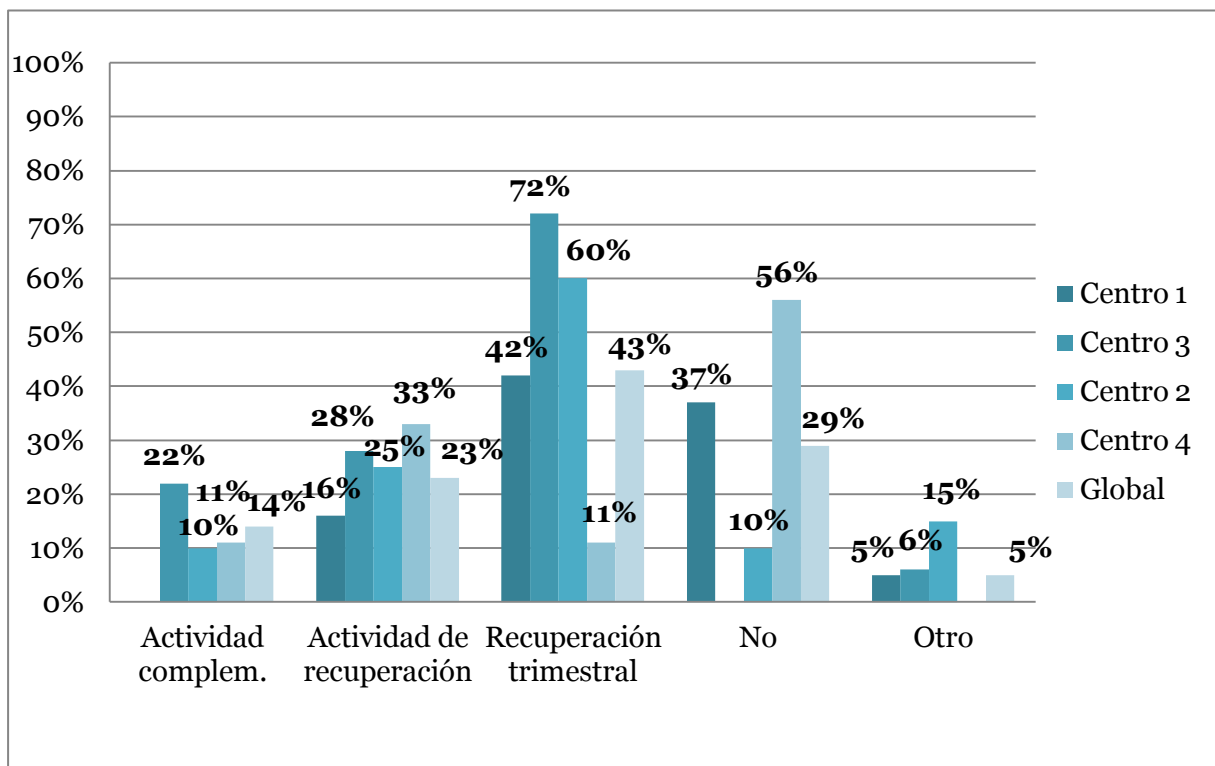


Figura 13. Cómo se pueden mejorar los resultados de la evaluación.

En general, se infiere que la tendencia generalizada en cuanto a la comunicación de resultados es la nota o calificación numérica (46%), lo cual contraviene los principios de la evaluación formativa (García San Pedro, 2010). De hecho, si bien se observa una tendencia relevante de ofrecer comentarios complementarios a la calificación, parece que el profesorado no tiende a comunicar los resultados únicamente con comentarios globales (4% y 5%), probablemente debido a que el alumnado da más valor a una nota numérica (ver § 3.2.3.). Asimismo, conviene señalar la trascendencia del hecho de que un 20% de los encuestados (es decir, uno de cada cinco estudiantes) considera que la manera como se les comunican los resultados no es útil. Eso tal vez suscitará dudas sobre cómo los docentes expresan los resultados de aprendizaje y permitirá plantear estrategias sobre cómo aumentar la efectividad de los instrumentos de evaluación.

Por otro lado, en cuanto a los que consideran que los resultados son útiles, la mayoría de los encuestados puntúan su grado de satisfacción con valores de 4 o 5, lo cual indica que, en general, los alumnos comprenden y saben utilizar la información en cuanto a sus resultados. Esto, sin embargo, es algo contradictorio, dado que el método más popular de proporcionar los resultados es una nota numérica —tal vez, en este sentido, convendría explorar por qué los estudiantes dan tanta importancia a la calificación y qué valor real tiene esta para ellos.

En cuanto al último gráfico, llama la atención el hecho de que la posibilidad más utilizada como medida para mejorar los resultados (lo cual no tiene por qué significar que se haya suspendido) es la recuperación trimestral. Eso significa, tal vez, que en muchos centros lograr el aprobado impide obtener una valoración más alta. Por último, resulta sorprendente que en el centro 4, un 56% de los estudiantes haya manifestado que no tienen la oportunidad de mejorar, aunque quizá a eso se deba que no pueden mejorar respecto a una calificación de aprobado, puesto que las recuperaciones trimestrales son obligatorias por ley (Ordre EDU/295/2008).

3.2.3. Entrevistas

A fin de analizar los datos recopilados a partir de las entrevistas, se ha considerado oportuno dividir la estructura del instrumento en varias dimensiones en función del tipo de información que se pretendía recoger. Las dimensiones, así pues, que se han considerado son las siguientes:

1. Materiales e instrumentos de evaluación empleados con el grupo-clase.
2. Modo de elaborar los instrumentos de evaluación. Se incluyen todas las consideraciones relacionadas con la legislación y la diversidad.
3. Aspectos trabajados en clase y aspectos evaluados.
4. Información que poseen los alumnos sobre la evaluación. Comprende el conocimiento de los criterios de evaluación, los contenidos y los objetivos.

5. Comunicación de los resultados de aprendizaje a los estudiantes.
6. Reflexión sobre la tarea docente y desarrollo profesional. Se refiere a la capacidad de los docentes de reflexionar sobre su desempeño profesional a partir de los instrumentos de evaluación, y a su interés por estar actualizados y renovarse.

A continuación, se ofrecen las opiniones de los sujetos entrevistados por dimensiones. Se van a ofrecer en tablas a fin de que sean más fáciles de identificar. Es posible consultar una caracterización breve de los sujetos en el anexo 9.

Tabla 13. Dimensión 1. Materiales e instrumentos de evaluación empleados con el grupo-clase.

Sujeto	Opinión/información
Sujeto 1	Los instrumentos de evaluación empleados en los cursos los define el departamento. Emplean un mínimo de dos exámenes al trimestre, notas de clase (basadas en la observación), redacciones, presentaciones y vídeos (proyectos). Le gustaría introducir el uso de rúbricas, pero no lo ha hecho hasta el momento por falta de tiempo. En cuanto a los materiales, se ciñe al libro de texto del que disponen y emplean libros de lectura obligatoria (para todos los cursos). A veces, se utiliza material complementario, sobre todo como apoyo a la realización de proyectos.
Sujeto 2	Emplea los exámenes de los libros de texto como inspiración y los modifica o crea instrumentos propios para evaluar a sus alumnos. También utiliza rúbricas de evaluación de creación propia para presentaciones orales y actividades interactivas del estilo <i>Kahoot</i> . Asimismo, se basa mucho en la observación en el aula y utiliza la autoevaluación y la coevaluación como herramientas para tomar decisiones. Los materiales que usa son, esencialmente, el libro de texto, pero se usa más como guía que como referencia, puesto que adapta los contenidos al nivel y a los intereses y gustos de los estudiantes de su clase (fichas, <i>power points</i> , etc.). Le gustaría emplear materiales propios, puesto que el libro le viene impuesto por el departamento, y no se ajusta al nivel de su clase.
Sujeto 3	Dado que se trata de una profesora sustituta, los instrumentos de evaluación que puede utilizar están un poco condicionados por las directrices de la profesora titular: así pues utiliza, sobre todo, exámenes y proyectos. Cuando tiene más libertad, le gusta emplear rúbricas de evaluación para valorar proyectos o presentaciones orales, y le gusta usarlas igualmente para que los estudiantes evalúen a sus compañeros (coevaluación). No siempre puede poner en práctica el <i>peer assessment</i> debido a las restricciones que le impone el departamento. También emplea actividades interactivas como la visualización de vídeos o la realización de ejercicios online. Los materiales que utiliza son el libro de texto, pero ahora se encuentra preparando competencias básicas y emplea fotocopias, fichas de vocabulario o

	actividades en línea que en muchas ocasiones prepara ella misma.
Sujeto 4	Los instrumentos de los que más se vale en clase son los exámenes y los proyectos, aunque también emplea dossiers adaptados para los grupos de refuerzo (atención a la diversidad). También utiliza la observación y la entrega de libreta o portafolios para valorar el progreso de sus alumnos. Comenta que los proyectos le gustan especialmente porque los exámenes generan ansiedad, y porque los proyectos permiten un aprendizaje significativo de los contenidos y favorecen la retención de estos. Por lo que se refiere a los materiales, emplea el libro de texto, aunque manifiesta que no le gusta porque su nivel es demasiado alto. Por ese motivo, en muchas ocasiones, utiliza su propio material y lo adapta al nivel y las necesidades de la clase (fotocopias, actividades interactivas, dossiers de ejercicios propios, propuestas de proyectos). Sin embargo, muchas veces encuentra trabas si quiere emplear ciertos instrumentos o materiales dada la infraestructura del centro (ausencia de una aula de idiomas, limitación de uso del aula de informática, etc.).
Sujeto 5	Los instrumentos que utiliza son, sobre todo, exámenes escritos y pruebas orales (en forma de <i>role-plays</i>). También da mucha importancia a la observación en el aula y a la frecuencia de uso de las pruebas para llevar a cabo una evaluación continua más rigurosa. Emplea también cuestionarios de autoevaluación a fin de que los alumnos puedan hacer un seguimiento de su proceso y evolución (a principio y final de curso). Le gustaría utilizar proyectos para potenciar el trabajo de la dimensión oral, pero no ha podido implantarlos por falta de tiempo. En referencia a los materiales, se limita a usar el libro de texto en clase, aunque los alumnos también disponen y trabajan un libro de lectura obligatoria.

Tabla 14. Dimensión 2. Modo de elaborar los instrumentos de evaluación.

Sujeto	Opinión/información
Sujeto 1	Utiliza los instrumentos que le ofrece el libro, y realiza las adaptaciones curriculares pertinentes en función de la diversidad del alumnado (el examen puede descargarlo en un formato editable). Para los alumnos con más capacidad, elabora actividades extra o emplea modelos de examen más complicados. Para los proyectos, se inspira en los que proporcionan las editoriales o los elabora ella misma. Para asegurarse que evalúen las competencias que marca la ley, hace una comprobación personal en función a lo establecido en la programación del departamento, que incluye los niveles de consecución de estas.
Sujeto 2	No se asegura que los instrumentos cumplan con los requisitos legales porque, por las características de su clase, no puede dar el currículum de 4º. Dado que el nivel de la clase es muy bajo, intenta proporcionar una atención individualizada a sus alumnos. Para ello utiliza adaptaciones en el caso de los alumnos con necesidades de aprendizaje específicas y las ponderaciones de las actividades para que sus alumnos puedan “rascar puntos”. Los

	instrumentos son, en casi todos los casos, de elaboración propia a partir de las sugerencias y contenidos del libro de texto. Las actividades interactivas y las presentaciones o proyectos son de elaboración propia.
Sujeto 3	Para asegurarse de que los instrumentos que utiliza realmente evalúan las competencias marcadas por la ley, emplea modelos verificados (por ejemplo, del libro de texto, sugerencias de otros profesionales) para elaborar sus propios instrumentos (objetivos, formato). Las adaptaciones según la diversidad se orientan, específicamente, a los alumnos que despuntan y tienen un nivel más alto que el resto de la clase (y por tanto se les hace un examen más complicado). Para los alumnos con necesidades especiales se emplea el mismo modelo que el resto de la clase, pero siguen un programa de refuerzo y atención a la diversidad adaptado a sus necesidades.
Sujeto 4	Comenta que muchos profesores utilizan los exámenes que vienen preparados en el libro, pero que no le gusta utilizarlos porque muchas veces el nivel de los libros es demasiado alto o demasiado bajo. Por eso, en la mayoría de los casos, los elabora ella misma y los adecua en función del nivel de la clase. También afirma que los alumnos suelen sorprenderse que el examen no sea como el formato del libro. Para asegurarse que evalúan las competencias que marca la ley los contrasta con el MECRL, con los contenidos y objetivos que marca la legislación y los adapta en consecuencia. En cuanto a la atención a la diversidad, comenta que los libros ofrecen exámenes o dossiers adaptados, pero que ella prefiere hacer sus propias modificaciones en función de las necesidades que detecta ella en sus alumnos.
Sujeto 5	La manera que tiene de asegurarse que los instrumentos evalúan las competencias que estipula la ley es confiar en la programación que provee el libro de texto (aunque también apunta que los exámenes de competencias básicas ya miden eso) —que a su vez es la fuente de la que se obtienen los exámenes. El mismo libro ya ofrece adaptaciones en función del nivel que el docente usa, pero en caso de que se sigan programas muy específicos, se elabora los exámenes desde o para las personas implicadas. En cuanto a los minitests (preparados o sorpresa) que utiliza para valorar el progreso de alumnado en un momento concreto del curso, los elabora siempre puesto que no le es posible utilizar material del libro.

Tabla 15. Dimensión 3. Aspectos trabajados en clase y aspectos evaluadas.

Sujeto	Opinión/información
Sujeto 1	En general se trabajan de manera equilibrada, pero se puntualiza que en general la expresión oral es la que más “cojea”. Igualmente, dadas las características del grupo actualmente, ha potenciado el trabajo de esta competencia al máximo. Los principales impedimentos a los que debe enfrentarse son la dificultad del trabajo autónomo y la incapacidad de atender individualmente a todos los estudiantes.
Sujeto 2	No todas los aspectos los trabaja por igual. Sobre todo potencia el trabajo de la gramática y la expresión escrita, que es lo que más evalúa a través de

	los instrumentos. Por las características de los alumnos y la infraestructura le es muy difícil trabajar y evaluar la expresión oral.
Sujeto 3	Se intentan trabajar todos los aspectos en clase, pero se considera más difícil trabajar la expresión oral, en especial debido al bajo nivel de la clase. Aun así, se intenta que el inglés sea la lengua de comunicación en la clase y que se potencie su uso a través de presentaciones. Se trabaja y se evalúa bastante la comprensión escrita, además de la gramática y el vocabulario.
Sujeto 4	Comenta que en las clases de refuerzo puede trabajar mejor todos los aspectos dado que se trata de un grupo reducido, pero que tiene especial dificultad en trabajar la producción oral dado el bajo nivel de los estudiantes. Muchas veces el bajo nivel de base impide la comunicación en la lengua extranjera, lo cual también causa frustración en los alumnos. Aun así, se intentan reforzar esas carencias y promover el trabajo de esa y otros aspectos poco trabajados habitualmente (como la comprensión oral) a través de los proyectos (trabajo equipo).
Sujeto 5	Los aspectos que menos se trabajan en clase son la comprensión y la producción orales. El sujeto argumenta que dada la infraestructura y la imposibilidad de desdoblamiento le es casi imposible trabajar estos aspectos en clase, en especial la producción oral, aunque intenta fomentar la participación del alumnado y el uso de la lengua inglesa como lengua vehicular en la asignatura. Considera esencial el trabajo de estos aspectos y lucha enérgicamente para que no decaigan. En el futuro le gustaría emplear proyectos que se centren más en trabajar y evaluar estos elementos. La metodología todavía está muy centrada en la gramática, el vocabulario y la expresión escrita.

Tabla 16. Dimensión 4. Información que poseen los alumnos sobre la evaluación.

Sujeto	Opinión/información
Sujeto 1	Los alumnos son muy conscientes de los criterios de evaluación. A principio de curso se les entrega una hoja con toda la información sobre los criterios desglosados que sus padres tienen que firmar. Se insiste mucho sobre los criterios, aunque debido a la diferencia de criterios por asignaturas muchas veces se les olvidan. En cuanto a objetivos, se apunta que los estudiantes no son conscientes de ellos (y apunta que el uso de rúbricas contribuiría a que sepan qué se les va a pedir) y que lo que tienen que aprender se les comunica en clase al principio de cada unidad didáctica.
Sujeto 2	Los alumnos son muy conscientes de los criterios de evaluación: se los repite constantemente y les da modelos. También les hace reflexionar sobre sus desempeños en exámenes y proyectos, de manera que, en cierto modo, son los alumnos los que ayudan a perfilar los criterios de evaluación. En cuanto a los contenidos y objetivos, el sujeto 2 considera que los alumnos no son conscientes de ellos en absoluto, y se limitan únicamente a lo que trabajan en clase día a día.

Sujeto 3	El sujeto 3 considera que sus alumnos tienen suficiente información sobre los criterios de evaluación, puesto que se los repite varias veces, o, por ejemplo, si emplea rúbricas, las proyecta y las comenta en la clase. En cuanto a los objetivos, considera que no son conscientes porque los alumnos no ven la utilidad de lo que hacen, y por ende, no les interesa. Ven que tienen que estudiar para un examen pero no ven de qué les sirve estudiar eso (los contenidos) en concreto; además, eso también va en detrimento de su motivación, que acaba mermando.
Sujeto 4	El sujeto 4 manifiesta que los alumnos no poseen suficiente información sobre los criterios de evaluación, puesto que solo se centran en el examen y en la calificación que obtienen. Muchas veces los alumnos preguntan sobre el origen de sus notas o recibe reclamaciones de los padres. Ella repite y recuerda constantemente cómo les va a evaluar, pero no cala en los estudiantes. En cuanto a los objetivos y contenidos, comenta que los alumnos no son conscientes debido a que no ven “para qué” sirve lo que deben conseguir y lo que están estudiando. Sugiere que se debería cambiar esta percepción y buscar una nueva manera de concienciarlos y motivarlos.
Sujeto 5	Los alumnos están al tanto de los criterios de evaluación: se les comunican a principio de curso y se les dan impresos para que los padres los lean y los firmen; así se aseguran de que son plenamente conscientes de ellos. Lo que ocurre muchas veces es que los confunden con los de otras asignaturas o se les olvidan. En cuanto a los objetivos y contenidos, no son muy conscientes de las metas que tienen que alcanzar y lo que aprenden lo ven en el día a día en el aula.

Tabla 17. Dimensión 5. Comunicación de los resultados de aprendizaje a los estudiantes.

Sujeto	Opinión/información
Sujeto 1	Normalmente, para comunicar los resultados únicamente se entrega la calificación numérica. En el informe de notas, se informa, igualmente, solo sobre la nota. Sin embargo, antes o después de las reuniones de evaluación, la profesora habla individualmente con los alumnos y les da una retroacción personalizada sobre sus progresos trimestrales y les comenta qué han hecho bien y qué no tanto y cómo pueden mejorar. Sin embargo, no se da una retroacción tan detallada por cada instrumento de evaluación utilizado.
Sujeto 2	Para este docente, las notas siempre van acompañadas de un comentario sobre cómo se puede mejorar de cara al futuro. Siempre se da oportunidad a los estudiantes de mejorar día a día con su participación en clase. Además, el docente quita importancia a la calificación y centra su retroacción en el proceso y la evolución del proceso de aprendizaje —la nota o calificación es necesaria por requisitos normativos.
Sujeto 3	Depende del instrumento, los resultados se comunican de un modo distinto. En el caso de los exámenes, se entrega la nota sin más. Para otras actividades y proyectos se da una retroacción más detallada o incluso se co-

	rrige en grupo para que los alumnos reflexiones sobre por qué se han equivocado y cómo pueden mejorar. Considera que la nota numérica solo es útil para el estudiante para saber lo que ha alcanzado en cuanto a un formato específico y en un día concreto, pero no reflejan ni contribuyen al proceso de aprendizaje. Es por ello que siempre intenta ofrecer un <i>feedback</i> más completo y detallado.
Sujeto 4	Aunque intenta proveer una retroalimentación detallada y personalizada con comentarios y consejos, muchas veces percibe que los alumnos se centran demasiado o incluso demandan una calificación numérica. Considera que se posee una visión demasiado anclada en la tradición que dificulta insuflarles motivación.
Sujeto 5	Procura ofrecer siempre a sus alumnos una retroalimentación además de una nota numérica. Lo que sorprende a esta profesora es que muchas veces son los propios alumnos quienes le piden que cuantifique de manera numérica el resultado (por ejemplo, cuando les devuelve un trabajo con un comentario sobre su desempeño). Al estar tan acostumbrados a recibir notas, es lo que mejor entienden y saben valorar.

Tabla 18. Dimensión 6. Reflexión sobre la tarea docente y desarrollo profesional.

Sujeto	Opinión/información
Sujeto 1	En cierto modo los instrumentos sí que le ayudan a plantearse si tiene que mejorar algo de su desempeño docente, pero no es una reflexión que haya llevado a cabo de manera meditada y consciente. Considera que debería mantenerse más informada, pero se mantiene al día gracias a la información que recibe de editoriales, publicaciones, debates con los compañeros y cursos de formación (que realiza cuando dispone de tiempo suficiente). En el caso de cambios notorios que afectan directamente al departamento, le informa el equipo directivo.
Sujeto 2	Se toma muy en serio los resultados de los estudiantes para evolucionar como docente (aunque se trate de instrumentos en su mayoría adaptados) y los comentarios y críticas que recibe por parte de ellos. Para formarse y mejorar también realiza cursos en el instituto Goethe, se apunta a encuentros y conferencias, y realiza cursos de formación propuestos por el departamento. En este sentido, se considera muy autónoma (busca mantenerse al día por sí misma).
Sujeto 3	Considera que los resultados le sirven para reflexionar sobre si está haciendo algo mal o a cambiar el enfoque (por ejemplo, un mal resultado generalizado), pero recalca que la evaluación entendida como “examen + nota” no proporciona suficiente información sobre cómo mejorar. Sostiene que la opinión de sus alumnos y su actitud en clase (desmotivación, pasividad) le ayudan más a saber que se está equivocando y a adoptar un nuevo rumbo en sus clases. Para mantenerse actualizada, utiliza sobre todo blogs a los que está suscrita, aplicaciones y cursos (especialmente online).

Sujeto 4	Explica que no ha encontrado la herramienta que realmente le indique qué debe cambiar. Reflexiona constantemente sobre cómo puede mejorar y aplicar nuevas técnicas y métodos, pero al intentar ponerlos en práctica tampoco observa mejoras. Ello le conduce a plantearse que tal vez haya que observar las carencias del sistema desde la base. Considera que las nuevas tendencias que se pretenden promover (inteligencias múltiples, uso de las TIC) no están en consonancia con la realidad del aula, lo cual complica su aplicación. Por otro lado, en cuanto a su formación, argumenta que generalmente es ella misma quien se inscribe a cursos de formación o se entera de novedades a través de internet, puesto que desde el centro educativo recibe poca información.
Sujeto 5	Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de instrumentos la ayudan a reflexionar y le proporcionan una retroalimentación constante que le permite meditar sobre su desempeño y adaptarse en función del grupo e incluso del estudiante. Para mantenerse actualizada, se informa sobre novedades a través de internet, debate con sus colegas, es miembro de una asociación profesionales de inglés y asiste a cursos y jornadas de formación. Sobre las novedades más trascendentales la informa el departamento y el equipo directivo.

3.2.4. Análisis documental

En este apartado se va a efectuar el análisis documental de los documentos seleccionados a fin de observar el grado de alineación (Cosacevich, 2014) con la legislación y su adecuación para el uso con el grupo-clase. Con este análisis se pretende dar respuesta, sobre todo, al primer objetivo de la investigación: comprobar el grado de alineación entre los instrumentos de evaluación y los elementos del currículum relevantes marcados por la LOMCE (todos salvo la metodología).

Se ha llevado a cabo un análisis doble: uno de carácter más objetivo, a través de una rúbrica, que mide criterios de manera más imparcial, y uno de carácter más subjetivo, a través de escalas de valoración y basado en las observaciones realizadas en el aula de cada centro, que se realiza sobre la puesta en práctica de ese material en el contexto observado (en consonancia con los datos obtenidos en las entrevistas a los docentes, las características del centro educativo y la actitud de los estudiantes). A partir del doble análisis, se obtiene un porcentaje que refleja la valoración otorgada y, por ende, la adecuación del documento para el propósito para el que fue concebido. Las escalas utilizadas (y rellenas para cada uno de los documentos) se pueden consultar en el anexo 12. La rúbrica empleada se reproduce en las páginas siguientes.

Tabla 19. Rúbrica de análisis documental

Ítem	Nivel 1 Muy deficiente	Nivel 2 Insuficiente	Nivel 3 Aceptable	Nivel 4 Bueno	Nivel 5 Excelente
Objetivos	Los objetivos están muy poco definidos y no siempre concuerdan con los objetivos de la etapa. El documento no incluye claramente los objetivos de la etapa en su formulación.	Los objetivos están no están del todo definidos y cuesta encontrar la correspondencia con los objetivos de la etapa. El documento incluye parcialmente los objetivos de la etapa en su formulación.	Los objetivos están definidos y concuerdan bien con los objetivos de la etapa. El documento generalmente incluye los objetivos de la etapa en su formulación.	Los objetivos están bien definidos y concuerdan bastante bien con los objetivos de la etapa. El documento incluye con bastante claridad los objetivos de la etapa en su formulación.	Los objetivos están muy bien definidos y concuerdan a la perfección con los objetivos de la etapa. El documento incluye detalladamente los objetivos de la etapa en su formulación.
Competencias	El documento apenas incluye o evalúa alguna de las competencias específicas definidas en la legislación autonómica. El documento incluye o evalúa muy pocas o ninguna competencia clave de manera transversal. Es extremadamente difícil observar un nivel de consecución de una competencia a partir de la información obtenida del documento.	El documento incluye o evalúa parcialmente algunas competencias específicas definidas en la legislación autonómica. El documento incluye o evalúa parcialmente otras competencias clave de manera transversal. Es relativamente difícil observar un nivel de consecución de una competencia a partir de la información obtenida del documento.	El documento incluye o evalúa algunas competencias específicas definidas en la legislación autonómica de manera sucinta. El documento generalmente incluye o evalúa otras competencias clave de manera transversal. Es un poco difícil observar un nivel de consecución de una competencia a partir de la información obtenida del documento.	El documento incluye o evalúa algunas competencias específicas definidas en la legislación autonómica de manera clara e inequívoca. El documento incluye o evalúa bien otras competencias clave de manera transversal. Es relativamente fácil observar un nivel de consecución de una competencia a partir de la información obtenida del documento.	El documento incluye o evalúa todas las competencias específicas definidas en la legislación autonómica. El documento incluye o evalúa exhaustivamente otras competencias clave de manera transversal. Es muy fácil observar niveles de consecución de una competencia a partir de la información obtenida del documento.

Contenidos	Los contenidos apenas se ajustan a los que define el currículo oficial. Los contenidos son a menudo inadecuados para el formato del documento, el nivel y el propósito.	Los contenidos se ajustan bastante poco a los que define el currículo oficial. Los contenidos no siempre son adecuados para el formato del documento, el nivel y el propósito.	Los contenidos se ajustan generalmente bien a los que define el currículo oficial. Los contenidos son normalmente adecuados para el formato del documento, el nivel y el propósito.	Los contenidos se ajustan bien a los que define el currículo oficial. Los contenidos son bastante adecuados para el formato del documento, el nivel y el propósito.	Los contenidos se ajustan de manera excelente a los que define el currículo oficial. Los contenidos son perfectamente adecuados para el formato del documento, el nivel y el propósito.
Estándares de aprendizaje	El documento apenas incluye o permite generar los estándares de evaluación definidos en la legislación. Los estándares definidos u observados apenas permiten orientar la evaluación y emitir juicios de valor sobre los estudiantes.	El documento en pocos casos incluye o permite generar los estándares de evaluación definidos en la legislación. Los estándares definidos u observados no siempre permiten orientar la evaluación y emitir juicios de valor sobre los estudiantes.	El documento incluye o permite generar a menudo los estándares de evaluación definidos en la legislación. Los estándares definidos u observados permiten, en líneas generales, orientar la evaluación y emitir juicios de valor sobre los estudiantes.	El documento incluye o permite en bastantes casos generar los estándares de evaluación definidos en la legislación. Los estándares definidos u observados permiten orientar bastante bien la evaluación y emitir juicios de valor sobre los alumnos.	El documento incluye o permite en muchos casos generar los estándares de evaluación definidos en la legislación. Los estándares definidos u observados permiten a la perfección orientar la evaluación y emitir juicios de valor sobre los alumnos.
Criterios de evaluación	Los criterios de evaluación son muy poco coherentes con los que define la legislación. Los criterios están formulados de manera caótica y confusa, y casi nunca son adecuados para el nivel.	Los criterios de evaluación son poco coherentes con los que define la legislación. Los criterios están formulados de manera un poco confusa, y no siempre son adecuados para el nivel.	Los criterios de evaluación son suficientemente coherentes con los que define la legislación. Los criterios están formulados generalmente de manera clara y precisa, y normalmente son adecuados para el nivel.	Los criterios de evaluación son bastante coherentes con los que define la legislación. Los criterios están formulados de manera bastante clara y precisa, y son bastante adecuados para el nivel.	Los criterios de evaluación son totalmente coherentes con los que define la legislación. Los criterios están formulados de manera muy clara y precisa, y son muy adecuados para el nivel.

Análisis 1. Análisis de los exámenes

Tabla 20. Análisis del examen del centro 1

Elemento	Valor máximo	Valor otorgado	Comentario sobre la valoración
Objetivos	5	2	No fomenta más que un objetivo de final de etapa, y lo hace parcialmente. Solo se evalúan algunas competencias de manera transversal.
Competencias	5	3	
Contenidos	5	5	
Estándares de aprendizaje	5	5	
Criterios de evaluación	5	4	
Valoración sobre la puesta en práctica	25	15	Las adaptaciones realizadas según el nivel son escasas. El contenido es poco atractivo y no fomenta la creatividad. No evalúa la comprensión oral.
TOTAL	50	34	68%

Tabla 21. Análisis del examen del centro 2

Elemento	Valor máximo	Valor otorgado	Comentario sobre la valoración
Objetivos	5	4	El instrumento permite un enfoque práctico de los contenidos, pero no trabaja todas las competencias de manera equilibrada (por ejemplo, la dimensión sociocultural o la dimensión literaria). Evalúa solo algunas competencias de manera transversal.
Competencias	5	2	
Contenidos	5	5	
Estándares de aprendizaje	5	5	
Criterios de evaluación	5	4	
Valoración sobre la puesta en práctica	25	25	El instrumento es muy coherente con la metodología del docente y favorece la creatividad.
TOTAL	50	45	90 %

Tabla 22. Análisis del examen del centro 3

Elemento	Valor máximo	Valor otorgado	Comentario sobre la valoración
Objetivos	5	2	Dado que el libro de texto es de un nivel inferior, muchos de los contenidos y criterios y estándares no se reflejan bien en el examen (sobre todo en cuanto a la expresión escrita). Se evalúan solo algunas competencias de manera transversal.
Competencias	5	3	
Contenidos	5	3	
Estándares de aprendizaje	5	2	
Criterios de evaluación	5	2	
Valoración sobre la puesta en práctica	25	15	El examen es muy largo y el formato, nada atractivo. Evalúa en exceso la gramática. El uso de este examen puede deberse al hecho de que la profesora es sustituta y no tiene demasiada libertad de actuación.
TOTAL	50	27	54 %

Tabla 23. Análisis del examen del centro 4

Elemento	Valor máximo	Valor otorgado	Comentario sobre la valoración
Objetivos	5	3	El examen flojea en cuanto a los objetivos, pues solo se relaciona con uno, y de manera parcial (no facilita la comunicación en lengua extranjera en situaciones reales). Evalúa solo algunas competencias de manera transversal.
Competencias	5	3	
Contenidos	5	5	
Estándares de aprendizaje	5	5	
Criterios de evaluación	5	4	
Valoración sobre la puesta en práctica	25	15	Desde el punto de vista del usuario, no es un instrumento equilibrado ni fomenta la motivación o el seguimiento del proceso de aprendizaje propio.
TOTAL	50	35	70 %

Análisis 2. Análisis del libro de texto

Tabla 24. Análisis del libro de texto de los centros 1 y 4

Elemento	Valor máximo	Valor otorgado	Comentario sobre la valoración
Objetivos	5	5	El libro sigue a la perfección las pautas establecidas por la LOMCE en todos los aspectos. Las competencias clave transversales también se ven representadas, así como todos los contenidos del nivel y los objetivos de la etapa.
Competencias	5	5	
Contenidos	5	5	
Estándares de aprendizaje	5	5	
Criterios de evaluación	5	5	
Valoración sobre la puesta en práctica	25	19	El formato es muy claro y bastante atractivo. Los contenidos se presentan de manera clara y están actualizados. No favorece el trabajo en equipo, pero sí facilita, en ambos casos, la aplicación de la metodología del docente.
TOTAL	50	44	88 %

Tabla 25. Análisis del libro de texto del centro 2

Elemento	Valor máximo	Valor otorgado	Comentario sobre la valoración
Objetivos	5	4	El libro sigue bien las pautas de la legislación, en especial en cuanto a competencias. Cuenta, sin embargo, con pocos contenidos relacionados con la expresión y producción orales. Los objetivos podrían formularse con más claridad al principio de la unidad.
Competencias	5	5	
Contenidos	5	4	
Estándares de aprendizaje	5	4	
Criterios de evaluación	5	5	
Valoración sobre la puesta en práctica	25	14	El material está actualizado, pero la distribución de los elementos hace que se vea un poco recargado y no demasiado

			atractivo. No favorece en exceso el trabajo en equipo y no facilita en absoluto la aplicación de la metodología del docente.
TOTAL	50	36	72 %

Tabla 26. Análisis del libro de texto del centro 3

Elemento	Valor máximo	Valor otorgado	Comentario sobre la valoración
Objetivos	5	2	Al usar un libro de un nivel inferior, los contenidos y las competencias no se ajustan del todo bien a los de 4º. Los objetivos de la unidad no se incluyen (se pueden inferir).
Competencias	5	3	
Contenidos	5	3	
Estándares de aprendizaje	5	5	
Criterios de evaluación	5	5	
Valoración sobre la puesta en práctica	25	18	Los contenidos se presentan de manera limpia y clara, aunque podrían estar en ocasiones más actualizados. No favorece en exceso el trabajo en equipo, pero facilita la aplicación de la metodología del docente en el aula.
TOTAL	50	36	72 %

Análisis 3. Análisis de las programaciones didácticas.

Tabla 27. Análisis de la programación didáctica del centro 1

Elemento	Valor máximo	Valor otorgado	Comentario sobre la valoración
Objetivos	5	1	Todos los elementos se incluyen perfectamente, pero los objetivos de la etapa o de las unidades no están claramente definidos (únicamente se pueden inferir).
Competencias	5	4	
Contenidos	5	5	
Estándares de aprendizaje	5	5	
Criterios de evaluación	5	5	

<i>Valoración sobre la puesta en práctica</i>	25	23	La programación contempla las características de los grupos, el sistema de evaluación del departamento y los materiales empleados además del libro de texto (libros de lectura).
TOTAL	50	43	86 %

Tabla 28. Análisis de la programación didáctica del centro 2

Elemento	Valor máximo	Valor otorgado	Comentario sobre la valoración
Objetivos	5	5	La programación es muy completa e incluye todos los elementos del currículo. Los estándares de evaluación no se expresan claramente, pero se pueden inferir con bastante facilidad.
Competencias	5	5	
Contenidos	5	5	
Estándares de aprendizaje	5	3	
Criterios de evaluación	5	5	
Valoración sobre la puesta en práctica	25	16	Aunque la redacción es clara, la programación no se adapta perfectamente a la realidad del centro, y no concuerda demasiado bien con la metodología de la docente. Se malinterpretan algunos conceptos importantes (como evaluación formativa y sumativa).
TOTAL	50	39	78 %

Tabla 29. Análisis de la programación didáctica del centro 3

Elemento	Valor máximo	Valor otorgado	Comentario sobre la valoración
Objetivos	5	1	El documento no incluye explícitamente ni los objetivos ni los estándares. Las competencias y los criterios se formulan de manera muy sucinta, y no se dan pautas para interpretarlos.
Competencias	5	2	
Contenidos	5	4	
Estándares de aprendizaje	5	1	
Criterios de evaluación	5	1	
Valoración sobre la puesta en práctica	25	9	La programación no está bien organizada, y no incluye todas las partes necesarias. El formato dificulta la lectura. El documento está adaptado al curso, pero no al contexto, y refleja poco la metodología del profesor y del departamento.
TOTAL	50	18	36 %

Tabla 30. Análisis de la programación didáctica del centro 4

Elemento	Valor máximo	Valor otorgado	Comentario sobre la valoración
Objetivos	5	1	Todos los elementos se incluyen perfectamente, pero los objetivos de la etapa o de las unidades no están claramente definidos (únicamente se pueden inferir).
Competencias	5	4	
Contenidos	5	5	
Estándares de aprendizaje	5	5	
Criterios de evaluación	5	5	
Valoración sobre la puesta en práctica	25	15	Dado que la profesora de cuarto fue sustituida a mitad de curso, no elaboró la programación y se tuvo que usar la programación preparada por la editorial. Ello conlleva que no esté adaptada al contexto del centro o del grupo clase, y que no refleje de modo totalmente fiel el <i>modus operandi</i> del departamento.
TOTAL	50	35	70%

4. Discusión

A pesar de la falta de estudios directamente relacionados con el tema investigado, existen algunos precedentes que permiten relacionar los resultados obtenidos con las ideas que exponen en esos trabajos. A continuación se exponen brevemente algunas observaciones al respecto.

En primer lugar, se ha confirmado la importancia de determinar la alineación entre lo que realmente evalúa un instrumento y las características de este para obtener información útil (Covacevich, 2014). En el análisis documental se ha observado que esa alineación no siempre se produce, lo cual merma la pertinencia de los documentos analizados para el propósito para el que se concibieron. Además, tal como apunta López (2013), un alto grado de alineación no garantiza una mayor adecuación del instrumento, puesto que no considera su contexto de uso.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, se puede observar la tendencia al uso del examen como instrumento predominante, tal como constatan en su estudio Buendía et al. (1999). Los docentes lo utilizan como instrumento predominante, aunque se observa con fines distintos a como se hacía anteriormente. En la mayoría de casos, el examen se utiliza como un elemento más de la evaluación continua, mientras que anteriormente, a pesar del reconocimiento del que gozaba la evaluación continua en las comunidades educativas, la gran mayoría de docentes lo empleaban como instrumento para medir un progreso en un sistema basado en la evaluación sumativa (Buendía et al., 1999). Ello conlleva un cambio de enfoque en el proceso de evaluación.

Por otro lado, Giné y Parcerisa (2000) apuntan que la evaluación en secundaria sigue empleándose únicamente como medida del rendimiento; en el estudio se ha observado que todavía los docentes ponen demasiado énfasis en la calificación y que los instrumentos y materiales empleados no son, en general, suficientemente fiables para evaluar las competencias definidas por ley, pues casi un 34% de los estudiantes de la comunidad posee un nivel bajo o medio-bajo en cuanto a la adquisición de competencias del área de lengua inglesa (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2016).

Por último, se recalca la importancia de la evaluación formativa, a partir de la cual los instrumentos de evaluación se entienden únicamente como instrumentos de regulación (Giné y Parcerisa, 2000), y sirven tanto para el aprendizaje de los alumnos como del profesorado (Harlen, 2003). Sin embargo, se hace conspicuo que no todos los docentes utilizan la evaluación como pretexto para reflexionar sobre su desempeño y que los alumnos todavía no la entienden ni la utilizan como una manera para mejorar su aprendizaje. Eso seguramente se deba al diseño de los instrumentos y a la comunicación de los resultados de aprendizaje.

5. Conclusiones

Con el fin de alcanzar el objetivo general, el cual consistía en realizar una investigación sobre los instrumentos de evaluación que evaluaban el currículo en 4º de ESO, se formularon otros cuatro objetivos específicos. Tras dar por concluido el trabajo, se considera que, en general, se han cumplido, tal como se expone a continuación.

En primer lugar, se confía que el objetivo de determinar el grado de alineación de los instrumentos y materiales empleados en los centros educativos con los elementos del currículo pueda darse por completado. El análisis documental, elaborado de manera concienzuda y detallada, sugiere que en la mayoría de casos los instrumentos cumplen con los elementos que describe la legislación, si bien a distintos niveles de fidelidad. En algunos casos, la localización de dichos elementos es meramente implícita, aunque en la mayoría es perfectamente manifiesta, y por ende, se concluye que, en general, el grado de alineación suele ser alto. Eso determina la adecuación de los documentos estudiados para llevar a cabo la evaluación en secundaria: si contienen los elementos del currículo, los pueden evaluar, y por tanto, proporcionar información fiable sobre el desempeño de los estudiantes y su grado de consecución de los objetivos de la etapa y de las competencias de la asignatura.

Sin embargo, se ha reparado en las diferencias entre algunos documentos de formato muy similar puesto que su contexto de uso es completamente distinto. En este sentido, el contexto escolar es determinante: las competencias están condicionadas a menudo por circunstancias sociales, económicas o culturales, y por lo tanto, un mismo instrumento no puede aplicarse con el mismo éxito a situaciones diferentes. Las casuísticas dependen de cada profesor, centro y grupo-clase.

En lo que respecta al segundo objetivo, cuya meta era comprobar la función de los instrumentos de evaluación para evaluar las competencias específicas del área de lenguas extranjeras en la clase de 4º de ESO, se espera que se pueda dar por satisfecho. Los resultados revelan que en las clases de secundaria las competencias no se trabajan ni se evalúan de manera equilibrada y ecuánime. Las percepciones de los alumnos evidencian esa desigualdad, a la cual hay que sumar la poca variedad en los instrumentos de evaluación empleados, que no contribuye a aumentar su motivación por aprender. Los profesores, asimismo, destacan la imposibilidad de trabajar y evaluar ciertas competencias, en especial la comprensión y la producción orales, dada la escasez de recursos, las características de la infraestructura del centro educativo o el nivel de los estudiantes.

Por otro lado, a pesar de que hay un alto grado de correspondencia entre estudiantes y docentes en cuanto al uso de instrumentos, se ha podido advertir que a menudo los docentes emplean instrumentos (como rúbricas, proyectos o técnicas de ob-

servación) sobre los cuales los alumnos no tienen consciencia. Eso se deba tal vez a la importancia que continúan dando ambas partes al examen, que solo debería constituir una parte más de la evaluación continua, o a su falta de conocimiento de los criterios, objetivos y contenidos evaluados. Asimismo, se ha detectado que, en general, los instrumentos de evaluación no acostumbran a evaluar dimensiones transversales del área de lenguas extranjeras, tales como los aspectos pragmáticos o sociolingüísticos, o la aplicación de algunas competencias clave, si bien estos aspectos sí que se recogen, en la mayoría de los casos, en las programaciones didácticas de los departamentos.

En cuanto al tercer objetivo, que buscaba descubrir la coherencia entre lo trabajado en clase y lo evaluado, se calcula que se ha logrado completarlo. En este sentido, se ha observado que existen algunas incongruencias: los alumnos sienten que hay aspectos que en clase se trabajan menos pero que tienen un papel mucho más importante en la evaluación, como el caso de la expresión escrita. Asimismo, el hecho de que una gran parte del alumnado manifieste que todas las competencias se evalúan por igual no casa con la gran disparidad de percepciones en cuanto a los aspectos más trabajados en clase. Por otro lado, los profesores argumentan que intentan innovar y fomentar competencias generalmente poco trabajadas, como la expresión oral, a través de proyectos y actividades, pero reconocen que otras dimensiones apenas se trabajan e igualmente aparecen en los exámenes utilizados con el mismo peso que otras. Es de importancia capital, de todas formas, exaltar el valor de algunos centros educativos que, a pesar de la imposibilidad de seguir el currículo oficial, promueven una metodología docente que se adapta perfectamente a las características del alumnado y a los contenidos y competencias perfeccionados en clase.

Finalmente, en lo que respecta al cuarto objetivo, se opina que se ha logrado su consecución. Uno de los rasgos que otorga a la evaluación la LOMCE es que sea formativa, es decir, *grosso modo*, que permita aprender de ella. Sin embargo, el estudio evidencia que la comunicación de los resultados todavía se encuentra muy anclada en el peso de la nota numérica, lo cual impide ofrecer retroacciones más efectivas y con más utilidad para los estudiantes. Lo más inopinado, sin embargo, es comprobar que muchas veces son los estudiantes los que piden esa valoración numérica de su progreso y resultado, lo cual, al final, termina yendo en detrimento de su propio proceso de aprendizaje y resta valor a la evaluación.

Por añadidura, resulta sorprendente, en general, las pocas oportunidades de las que disponen los estudiantes para mejorar su desempeño, pues en muchas ocasiones se limitan a las recuperaciones trimestrales. La habilidad de continuar aprendiendo hasta alcanzar un objetivo es esencial para que el alumno pueda llevar un seguimiento de su propio proceso, motivarse ante la posibilidad de alcanzar una meta y cerciorarse de que puede mejorar respecto a un intento anterior. Por otro lado, la poca transparencia en

algunos casos del *feedback* ofrecido, o la preeminencia de la nota numérica, impide que los alumnos sean más conscientes de sus dificultades y de cómo resolverlas, a lo cual se podría contribuir, por ejemplo, ofreciéndoles ayuda y apoyo en la creación, entrenamiento y personalización de sus propias estrategias de aprendizaje.

6. Limitaciones y prospectiva

En este apartado se van a exponer los aspectos que hayan podido limitar la elaboración de este trabajo y se van a sugerir futuras líneas de investigación relacionadas con el tema estudiado.

6.1. Limitaciones

En primer lugar, cabe enumerar varios factores que han limitado la realización del trabajo y que ha sido muy difícil o casi imposible resolver. Cabe destacar los siguientes puntos:

1. La falta de tiempo para realizar el trabajo de campo ha supuesto un impedimento importante en la realización del trabajo, puesto que no se ha podido disponer de tanta muestra de estudiantes y centros educativos como se esperaba. Además, el hecho de haber de desplazarse a otras localidades lejanas en más de una ocasión contribuyó a incrementar la falta de tiempo comentada. Igualmente, algunos materiales de análisis (exámenes y programaciones) se recibieron bastante tarde, lo cual dejó muy poco margen para la redacción de los resultados.
2. El sistema de organización de los centros educativos públicos ha sido el mayor impedimento a la realización del trabajo de campo. Una vez el contacto se había establecido, cabía esperar la respuesta del docente, la aprobación por parte de la dirección (la cual podía tardar hasta 3 semanas en llegar) e incluso, a veces, la autorización por parte del consejo escolar de centro. Ello ocasionó que al contactar con algunos centros se tuvieran que descartar a la mitad del estudio aun habiendo conseguido el compromiso del profesor de inglés e incluso tras haberse llevado a cabo la entrevista.
3. Sería aconsejable emplear la observación participante o no participante durante un periodo de tiempo más prologando para asegurar la fiabilidad de los datos obtenidos y no limitarlos a la percepción obtenida tras pocas horas. Es por ello por lo que esta técnica únicamente se ha empleado para complementar el trabajo.
4. Es necesario considerar que, a pesar de que se pidió al alumnado encuestado que respondiera con sinceridad, la presencia de su docente en el aula durante la realización del estudio pudo haber condicionado sus valoraciones (a pesar que se insistió que las encuestas no se mostrarían al profesor) y, por ende, en cierto modo, los resultados obtenidos.

6.2. *Prospectiva*

Se considera de vital importancia continuar preconizando la investigación sobre este tema a fin de conseguir unos resultados más contundentes y validar de manera fehaciente los que se han obtenido en este estudio. Así pues, de cara a investigaciones futuras, se podría seguir una de las siguientes líneas:

- 1.** Sería de vital importancia realizar el estudio a mayor escala, tal vez tomando varios servicios territoriales como referencia y una muestra representativa de cada servicio territorial. De este modo se obtendrían resultados a nivel autonómico que incluso podrían ser de interés para la administración pública (proyecto que podría constituir una tesis doctoral).
- 2.** Dada la autonomía que poseen en algunos aspectos los centros concertados o privados, tal vez valdría la pena extender el estudio a este tipo de centro para observar si desde los colegios y escuelas que se autogestionan también se cumplen los requisitos que marca la legislación.
- 3.** Vistos los datos recogidos a partir de las entrevistas a los profesores, sería interesante analizar los recursos de los que disponen los centros educativos y hasta qué punto la infraestructura del centro y la disponibilidad de tiempo libre permite a los docentes aplicar nuevos métodos de enseñanza y cumplir con todo lo establecido en la ley de manera fiel.
- 4.** Quizás sería recomendable medir el nivel de lengua inglesa de los alumnos de secundaria a fin de justificar el uso de ciertos instrumentos o materiales por parte del profesor en el aula y determinar así el realismo de la propuesta de adquisición de competencias definida por la LOMCE.
- 5.** Convendría, tras esta investigación, realizar una o varias propuestas de intervención que permitieran optimizar al máximo el tiempo y los recursos de los centros educativos para mejorar la adquisición y evaluación de competencias a lo largo de la educación obligatoria. También sería interesante emplear todos los datos obtenidos para formular propuestas sobre usos más eficaces e innovadores de los instrumentos de evaluación en el aula.

7. Referencias bibliográficas

- Alcaraz, N., Fernández, M. y Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (2), 27- 39. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4573552.pdf>
- Alonso, M. R. y Palacios, I. (2005). Evaluación del alumno, técnicas y elementos en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 15, 5-13. Recuperado de: <http://encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=364>
- Alonso, M., Gil, D. y Martínez-Torregrosa, J. (1996). Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 30, 15-26. Recuperado de: http://www.uv.es/gil/documentos_enlazados/1996_evaluar_no_es.doc.
- Altube, M. E. (2006). Una nueva perspectiva integradora para evaluar aprendizajes significativos. Buenos Aires: Ministerio de Educación. http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/minmendoza.pdf
- Bauman, Z. (2012). *Educación líquida* [vídeo]. Recuperado de: <http://www.think1.tv/video/zygmunt-bauman-educacion-liquida-es>
- Bermúdez, A., García-Barea, I., López, M. T., Montero, F., de la Ossa, L., Puerta, J. M., Rojo, T. y Sánchez, J. L. (2011). Una definición precisa del concepto “Nivel de Dominio de una Competencia” en el marco del Aprendizaje Basado en Competencias. *Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*, 66, 169-176. DOI: <http://hdl.handle.net/2099/11958>
- Berry, R. (2008). *Assessment for learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Blanco, L. A. (1996). La evaluación educativa, más proceso que producto. Lleida: Publicacions de la Universitat de Lleida.
- Bogoya, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En D. Bogoya et al. (Eds.), *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Brown, S. y Pickford, R. (2014). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones. Recuperado de: <http://bv.unir.net:2067/lib/univunirsp/reader.action?docID=11205458>
- Buendía, L., González, D. y Carmona, M. (1999). Procedimientos e instrumentos de evaluación en educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 215-236. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/122371/114991>
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.

- Cabrera, F. (2011). Técnicas e instrumentos de evaluación: una propuesta de clasificación. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 4 (2), 112-124. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>
- Calatayud, M.A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo. En Díez, P. (coord.) (2007). *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y Estrategias* (p. 9-54). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12222.pdf&area=E>
- Cambridge English Language Assessment (2014). *2014 Annual Review*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de: <http://www.cambridgeenglish.org/images/231525-annual-review-2014.pdf>
- Cano, A. (2006). *Elementos para una definición de evaluación*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cassany, D., Esteve, O., Peris, E. M. y Pérez-Vidal, C. (2004). *Memoria de experimentación del PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) español de secundaria. Informe técnico*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.sepie.es/doc/portfolio/MemoriaexperimentacionSecundaria.pdf>
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Celman, S. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, 25-66. Recuperado de: http://www.uco.edu.co/ova/OVA%20Evaluacion/Objetos%20informativos/Unidad%204/4.%20es_posible_mejorar_la_evaluacion_y_transformarla.pdf
- Comunidades europeas (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Conde, G. (2004). Desarrollo del portfolio europeo en España. En *Mosaico, Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas*, 9, 8-13. Recuperado de: <https://goo.gl/l3pOCw>
- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Strasbourg: Language Policy Division. Recuperado de: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

- Consejo de Europa (2016). *Qu'est ce que le PEL ?* Recuperado de: <http://www.coe.int/fr/web/portfolio/introduction>
- Cook, T. y Reichard, Ch. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Covacevich, C. (2014). Cómo seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes estudiantiles. *Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación*. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6758/C%C3%B3mo-seleccionar-un-instrumento-para-evaluar-aprendizajes-estudiantiles.pdf?sequence=1>
- De la Orden, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13 (2), 1-21. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15520598001.pdf>
- Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC 6945 § Disposicions (2015).
- Delgado, A. M. y Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1), 1-13. Recuperado de: http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado_oliver.pdf
- Direcció General de Centres Públics. (2016). *Registre de Centres Docents de Barcelona-Comarques*. Recuperat de: http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/centres/directoris-centres/fitxers/totcat_barcelona_comarques.xls
- Dopico, I. (2003). Metaevaluación: ¿por qué y para qué? *Revista cubana de educación superior*, 23 (3), 43-58. Recuperado de: <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/metaevaluacion.pdf>
- Educarchile (2012). *Feedback efectivo y evaluación progresiva*. Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=217565>
- Ellis, G., y Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Figueras, N. (2008). El MCER, más allá de la polémica. En F. Puig (ed.), *Monográficos marcoELE*, 7. *Evaluación* (p.26-35). Recuperado de: <http://marcoele.com/descargas/evaluacion/evaluacion.pdf>
- García San Pedro, M. J. (2010). Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5065/mjgsp1de1.pdf?sequence=1>
- García San Pedro, M. J. y Riu, F. (2014). *Ciudadanos competentes*. Barcelona: Edebé.

- García, I.M. (2010). *Sistema de evaluación*. Madrid: Eumed. Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010b/687/687.zip>
- Generalitat de Catalunya. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2016). *Avaluació de les competències bàsiques (4t d'ESO)*. Recuperat de: http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/ESO-2016/roda-de-premsa-juny-2016-4t.pdf
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengües estrangeres*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions. Recuperat de: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-linguistic-estrangeres.pdf>
- Giné, F. y Parcerisa, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: Graó.
- Gómez, J. (2001). Competencias: Problemas conceptuales y cognitivos. En E. Torres, L.F. Marín, G. Bustamante, J.H. Gómez y E. Barrantes (Eds.), *El concepto de competencia: Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Harlen, W. (dir.) (2003). *The role of teachers in the assessment of learning*. London: University of London. Recuperado de: http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/assessment_booklet.pdf
- Higgins, R., Hartley, P. y Skelton, A. (2002). The Conscientious Consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27 (1), 53-64. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075070120099368>
- House, E. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Institut Cartogràfic i Geològic de Catalunya, ICGC. (2016). Serveis Territorials del Departament d'Ensenyament [Mapa]. 1:5.000. Recuperado de: <http://www.instamaps.cat/geocatweb/visor.html?businessid=2402b3dfabb6df47411cb28186c153b8#8/41.432/1.857>
- Ketabi, S. y Ketabi, S. (2014). Classroom and Formative Assessment in Second/Foreign Language Teaching and Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 4 (2), 435-440. DOI: 10.4304/tpls.4.2.435-440
- Kim, Y. y Sensale, L. (2014). Portfolio Assessment and Quality Teaching. En *Theory Into Practice*, 53, 220-227. DOI: 10.1080/00405841.2014.916965
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, BOE 187 § I. Disposiciones Generales (1970).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE 238 § I. Disposiciones Generales (1990).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOE 307 § I. Disposiciones Generales (2002).

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE 106 § I. Disposiciones Generales (2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE 295 § I. Disposiciones Generales (2013).
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, DOGC 5422 § Disposicions (2009).
- López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1 (2), 111-124. Recuperado de: <https://vocesy silencios.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/50/93>.
- Lopez, Alexis A. (2013). Alineación entre las evaluaciones externas y los estándares académicos: El Caso de la Prueba Saber de Matemáticas en Colombia. *RELIEVE*, 19 (2), art. 2. DOI: 10.7203/relieve.19.2.3024
- Lozano, F. G. y Tamez, L. A. (2014). *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17 (2), 197-221. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/viewFile/12684/11878>
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza editorial.
- Madrid, D. (1997). La evaluación del área curricular de la lengua extranjera. *Evaluación Educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*, 252-290. Recuperado de: http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Evaluacion%20LE_I_Honorio.pdf
- Mager, R.F. (1975). *Medición del intento educativo*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *Guía didáctica del Portfolio europeo de las lenguas para Enseñanza secundaria*. Madrid: OMAGRAF S.L. Recuperado de: <http://www.sepie.es/doc/portfolio/pelGuiaDidacticaSecundaria.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Certificación de competencias en idiomas*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseanzas/ensenanza-idomas/certificacion.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Recuperado de: http://cvc.cer vantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, BOE 25 § I. Disposiciones Generales (2015).

- Orden EDU/295/2008, de 13 de junio, por la que se determinan el procedimiento y los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación en la educación secundaria obligatoria, DOGC 5155 § Disposicions (2008).
- Otero, H. (2014). El examen, herramienta fundamental para la evaluación certificativa. En N. M. Contreras (ed.), *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI* (p. 553-562). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/564835.pdf>
- Palenzuela, M. y Reina, N. (2014). La evaluación orientada al aprendizaje del inglés. *European Scientific Journal*, 10 (19), 47-55. Recuperado de: <http://ejournal.org/index.php/esj/article/download/3785/3601>
- Pat-El, R. J., Tillema, H., Segers, M. y Vedder, P. (2014). Multilevel predictors of differing perceptions of Assessment for Learning practices between teachers and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22 (2), 282-298. DOI: 10.1080/0969594X.2014.975675
- Pérez, A. (2000). *Proyecto Docente presentado en el concurso ordinario para la plaza de Profesor Titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación* (Medición y evaluación en educación). Valencia: Universidad de Valencia.
- Pino-Juste, M. (2011). La evaluación de los aprendizajes. En Cantón, I. y Pino-Juste, M. (coords.) (2011). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza Editorial.
- Proposición de Ley sobre la paralización del calendario de la implantación de la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) y para la derogación de las disposiciones adoptadas en su desarrollo (Orgánica), BOGC 40-1 § 122/000029 (2016).
- Puig, F. (2008). El Marco Común Europeo de Referencia y la evaluación en el aula. En F. Puig (ed.), *Monográficos marcoELE*, 7. *Evaluación* (p.78-91). Recuperado de: <http://marcoele.com/descargas/evaluacion/evaluacion.pdf>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, BOE 3 § 1 (2015).
- Robinson, K. (2006). *Bring on the learning revolution!* [vídeo]. Recuperado de: http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution
- Rosales, G. (1995). *La metaevaluación educativa*. *Ciencia Ergo Sum*, 3 (1), 25-28. Recuperado de: <http://ergosum.uaemex.mx/index.php/ergosum/article/viewFile/4057/3106>
- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 535-550. DOI: 10.1080/02602930903541015
- Scriven, M. (2009). Meta-Evaluation Revisited. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6 (11), 3-8. Recuperado de: http://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/download/220/215

- Serrano de Moreno, S. (2002). La evaluación del aprendizaje. Dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 19, 247-257.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83 (10), 758-765. Recuperado de: <http://www.electronicportfolios.org/afl/Stiggins-AssessmentCrisis.pdf>
- Tejada, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En B. Jiménez (ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores* (p. 25-56). Madrid: Síntesis.
- Tobón, T. S. (2010). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (3a. ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones. Recuperado de: <http://bv.unir.net:2067/lib/univunirsp/reader.action?docID=10565772>
- Toribio, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 12, 25-44. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3600155.pdf>
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 14 (3), 281-294. Recuperado de: <http://uncw.edu/cas/documents/Torrance2007.pdf>
- Tyler, R.W. (1950). *Basic principles of curriculum and instructio*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vega, M. (2006). *Evaluar y calificar desde el aprendizaje. Una propuesta de innovación con estudiantes universitarios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Verdugo, M. A. (1994). Evaluación y clasificación. En M. A. Verdugo (dir.) *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 145-170). Madrid: Siglo XXI.
- Volante, L. (2004). Teaching To the Test: What Every Educator and Policy-maker Should Know. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 25, 1-6. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ848235.pdf>
- Wolf, D. P. (1993). Assessment as an episode of learning. En R. E. Bennet y W. C. Ward (Eds.). *Construction versus choice in cognitive measurement* (p. 213-240). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

8. Anexos

Índice de anexos

Anexo 1. Planificación del trabajo de campo.....	80
Anexo 2. Relación entre estándares, contenidos y criterios. Comprensión de textos orales.....	81
Anexo 3. Criterios de evaluación de competencias. Cataluña.....	84
Anexo 4. Niveles de consecución de competencias. Ejemplo.	87
Anexo 5. Encuesta para alumnos	88
Anexo 6. Encuesta para profesores.....	91
Anexo 7. Guion de la entrevista	92
Anexo 8. Características de los centros	93
Anexo 9. Características de los docentes.....	95
Anexo 10. Características del alumnado.....	100
Anexo 11. Documento de presentación para centros.....	103
Anexo 12. Escalas de valoración de la puesta en práctica de documentos por centros.	104
Anexo 13. Validación de los expertos.....	108

Anexo 1. Planificación del trabajo de campo

OBJETIVOS

1. Evaluar el grado de alineación entre los objetivos de aprendizaje, los contenidos, los criterios y los estándares de evaluación y los instrumentos de evaluación de la asignatura de lengua inglesa según lo establecido en la LOMCE para el curso de 4º de la ESO.
2. Comprobar en qué medida los instrumentos de evaluación empleados en la clase de lengua extranjera contribuyen a evaluar la adquisición de las competencias del área de lenguas extranjeras marcadas por ley (4º de la ESO).
3. Evaluar la coherencia entre el sistema de evaluación y el contenido trabajado en clase por parte de los alumnos de 4º de ESO.
4. Juzgar la función de los instrumentos de evaluación como herramientas para el aprendizaje en 4º de la ESO.

Tabla 31. Organización del trabajo de campo

	TÉCNICA				OBJETIVOS
	Entrevista	Encuesta	Análisis documental	Observación (participante o no participante)	
MUESTRA					
Profesorado	+	+		+	(1)(2) (4)
Alumnos		+		+	(2)(3) (4)
DOCUMENTOS					
Programaciones			+		(1)
Exámenes escritos			+		(1) (2) (3) (4)
Libro de texto			+		(1) (3)

Fuente: elaboración propia

Anexo 2. Relación entre estándares, contenidos y criterios.

Comprensión de textos orales.

En este anexo se ofrece, a modo de ejemplo, la relación entre estándares, contenidos y competencias que define la LOMCE para el bloque de comprensión de textos orales. Se han tomado en cuenta tanto estos aspectos como los definidos por la legislación autonómica (anexos 3 y 4) para elaborar la rúbrica de evaluación documental (ver tabla 19).

Tabla 32. Relación entre contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Bloque de comprensión de textos orales. LOMCE

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 1. Comprensión de textos orales		
Estrategias de comprensión: - Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. - Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. - Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales, detalles relevantes). - Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto. - Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos. - Reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos. Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal. Funciones comunicativas: - Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales. - Descripción de cualidades	Identificar el sentido general, la información esencial, los puntos principales y los detalles más relevantes en textos orales breves o de longitud media, claramente estructurados, y transmitidos de viva voz o por medios técnicos y articulados a una velocidad media, en un registro formal, informal o neutro, y que traten de aspectos concretos o abstractos de temas generales, sobre asuntos cotidianos en situaciones corrientes o menos habituales, o sobre los propios intereses en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral, siempre que las condiciones acústicas no distorsionen el mensaje y se pueda volver a escuchar lo dicho. Conocer y saber aplicar las estrategias adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes del texto. Conocer y utilizar para la comprensión del texto los	1. Capta los puntos principales y detalles relevantes de mensajes grabados o de viva voz, claramente articulados, que contengan instrucciones, indicaciones u otra información, incluso de tipo técnico (p. e. en contestadores automáticos, o sobre cómo realizar un experimento en clase o cómo utilizar una máquina o dispositivo en el ámbito ocupacional). 2. Entiende lo que se le dice en transacciones y gestiones cotidianas y estructuradas (p. e. en bancos, tiendas, hoteles, restaurantes, transportes, centros educativos, lugares de trabajo), o menos habituales (p. e. en una farmacia, un hospital, en una comisaría o un organismo público), si puede pedir confirmación de algunos detalles. 3. Identifica las ideas principales y detalles relevantes de una conversación formal o informal de cierta duración entre dos o más interlocutores que tiene lugar en su presencia y en la que se tratan temas conocidos o de

físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades. - Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales, descripción de estados y situaciones presentes, y expresión de sucesos futuros. - Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. - Expresión del conocimiento, la certeza, la duda y la conjetura. - Expresión de la voluntad, la intención, la decisión, la promesa, la orden, la autorización y la prohibición. - Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. - Formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis. - Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. Estructuras sintáctico-discursivas.¹ Léxico oral de uso común (recepción) relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; trabajo y ocupaciones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; educación y estudio; compras y actividades comerciales; alimentación y restauración; transporte; lengua y comunicación; medio ambiente, clima y entorno natural; y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Patrones sonoros, acentuales,	aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana (hábitos y actividades de estudio, trabajo y ocio), condiciones de vida (hábitat, estructura socio-económica), relaciones interpersonales (generacionales, entre hombres y mujeres, en el ámbito educativo, ocupacional e institucional), comportamiento (posturas, expresiones faciales, uso de la voz, contacto visual, proxémica), y convenciones sociales (actitudes, valores). Distinguir la función o funciones comunicativas más relevantes del texto y un repertorio de sus exponentes más comunes, así como patrones discursivos de uso frecuente relativos a la organización y ampliación o reestructuración de la información (p. e. nueva frente a conocida; ejemplificación; resumen). Aplicar a la comprensión del texto los conocimientos sobre los constituyentes y la organización de patrones sintácticos y discursivos de uso frecuente en la comunicación oral, así como sus significados asociados (p. e. una estructura interrogativa para expresar sorpresa). Reconocer léxico oral de uso común relativo a asuntos cotidianos y a temas generales o relacionados con los propios intereses, estudios y ocupaciones, y un repertorio limitado de expresiones y modismos de uso frecuente cuando el contexto o el apoyo visual facilitan la comprensión. Discriminar patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación de uso común, y reconocer los significados e	carácter general o cotidiano, cuando el discurso está articulado con claridad y en una variedad estándar de la lengua. 4. Comprende, en una conversación informal en la que participa, explicaciones o justificaciones de puntos de vista y opiniones sobre diversos asuntos de interés personal, cotidianos o menos habituales, así como la formulación de hipótesis, la expresión de sentimientos y la descripción de aspectos abstractos de temas como, p. e., la música, el cine, la literatura o los temas de actualidad. 5. Comprende, en una conversación formal, o entrevista en la que participa (p. e. en centros de estudios o de trabajo), información relevante y detalles sobre asuntos prácticos relativos a actividades académicas u ocupacionales de carácter habitual y predecible, siempre que pueda pedir que se le repita, o que se reformule, aclare o elabore, algo de lo que se le ha dicho. 6. Distingue, con apoyo visual o escrito, las ideas principales e información relevante en presentaciones o charlas bien estructuradas y de exposición clara sobre temas conocidos o de su interés relacionados con el ámbito educativo u ocupacional (p. e., sobre un tema académico o de divulgación científica, o una charla sobre la formación profesional en otros países). 7. Identifica la idea principal y aspectos significativos de noticias de televisión claramente articuladas cuando hay apoyo visual que complementa el discurso, así como lo esencial de anuncios
--	--	---

rítmicos y de entonación.	intenciones comunicativas generales relacionados con los mismos.	publicitarios, series y películas bien estructurados y articulados con claridad, en una variedad estándar de la lengua, y cuando las imágenes facilitan la comprensión.
---------------------------	--	---

Fuente: Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Copyright 2015, Gobierno de España.

Anexo 3. Criterios de evaluación de competencias. Cataluña

En este anexo se recogen los criterios de evaluación que define el gobierno catalán para la evaluación de las competencias en el área de lenguas extranjeras. Estos criterios se derivan directamente de los definidos en la LOMCE (ver anexo 2). Están clasificados por dimensiones según las competencias que evalúan. Se han excluido los de la dimensión literaria, puesto que esta dimensión no se ha considerado para la investigación llevada a cabo en este trabajo.

Criterios de evaluación. Área de lenguas extranjeras. 4º de ESO

Dimensión comunicación oral

1. Captar el sentido global de textos, a través de la identificación de la información relevante, la extracción de informaciones concretas, la realización de inferencias, la determinación de la actitud y del propósito del hablante.
2. Captar el mensaje esencial de monólogos, diálogos, narraciones, instrucciones y conversaciones referidas a la vida cotidiana, en el registro estándar de la lengua y redactados en un lenguaje conocido, utilizando frases de una cierta complejidad formal y conceptual.
3. Extraer información específica y/o comprender los detalles de audiciones del ámbito personal y académico.
4. Leer expresivamente textos descriptivos y narrativos (incluyendo textos literarios) haciendo la entonación adecuada y con pronunciación aceptable.
5. Hacer preguntas, descripciones o narraciones de acciones y acontecimientos en pasado, presentes y futuros.
6. Comunicar necesidades y sentimientos habituales (acuerdo/desacuerdo, oposición, duda, preocupación, alegría, etc.).
7. Iniciar y mantener conversaciones semiformales e informales sobre temas/situaciones conocidas que contienen algún elemento imprevisible en situaciones comunicativas habituales. Por ejemplo, conversaciones donde se expresen opiniones y sentimientos, se den instrucciones sencillas sobre cómo realizar algo, con la ayuda de soporte gráfico, se describan de forma sencilla personas, lugares, experiencias y acontecimientos futuros, se intercambie información en situaciones reales: viajes, encuentros, fiestas... Los contextos pueden ser presenciales o virtuales.
8. Utilizar y valorar las normas de cortesía, con respecto a las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas y en las prácticas discursivas orales; mostrar la habilidad para cambiar de tema a lo largo de una conversación.

9. Hablar en público, mediante discursos breves relacionados con el ámbito escolar/académico y social, de que tienen como finalidad exponer y argumentar especialmente, en situaciones semiformales o informales, de manera individual o en grupo, aplicando estrategias de planificación, textualización y revisión.
10. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, coherencia y cohesión del contenido de las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...).

Dimensión comprensión lectora

11. Aplicar diferentes estrategias de lectura para comprender, interpretar y valorar los tipos de textos y los ámbitos descritos a los contenidos.
12. Comprender la idea general y las informaciones específicas más relevantes de documentos orales sencillos, emitidos presencialmente, o procedentes de medios audiovisuales, si se habla lentamente y con claridad.
13. Captar el sentido global de textos, a través de la identificación de la información relevante, la extracción de informaciones concretas, la realización de inferencias, la determinación de la actitud y del propósito del emisor.
14. Entender las ideas principales y secundarias de textos accesibles a los alumnos, tanto por la temática como por la tipología textual, extraídos de medios de comunicación social no especializado y de la prensa juvenil.
15. Deducir el significado de palabras/frases desconocidas a partir del contexto y extraer informaciones concretas (incluidas opiniones) para resolver tareas.
16. Escoger y leer de forma autónoma textos diversos: lecturas graduadas, artículos, etc. adecuados al nivel de los alumnos (vocabulario entre 1.500 y 2.000 palabras).
17. Utilizar recursos TAC para la busca, organización, intercambio y presentación de información.
18. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas, para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre temas curriculares utilizando las tecnologías de la información.
19. Seleccionar los conocimientos que se obtengan de cualquier fuente de información impresa, en papel o digital, e integrarlos en un proceso de aprendizaje constructivo.

Dimensión expresión escrita

20. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados a partir de una adecuada planificación, posterior revisión y la reescritura derivada de la revisión si conviene.
21. Utilizar conectores básicos para unir frases y marcadores para estructurar ideas.
22. Redactar composiciones breves: con información personal, sentimientos básicos y opiniones; sobre temas conocidos y experiencias que incluyan acontecimientos futuros y pasados utilizando un lenguaje descriptivo sencillo.
23. Comunicar por escrito (mensajería, chats, correspondencia privada...) necesidades y sentimientos habituales (acuerdo/desacuerdo, oposición, duda, preocupación, alegría, etc.).
24. Escribir una secuencia de enunciados para explicar cómo se elabora o se hace algo, para dar instrucciones claras sobre lo que hay que hacer.
25. Personalizar un texto sencillo, propuesto como modelo, utilizando frases simples que se refieran a uno mismo.
26. Utilizar diccionarios, en papel o digitales, bilingües y monolingües con el fin de mejorar la calidad de las redacciones.
27. Mejorar los borradores con el fin de alcanzar más corrección, precisión y variedad léxica.
28. Presentar los textos escritos y multimedia, en formatos diversos, de manera progresivamente completa y con mayor autonomía.
29. Realizar colectivamente trabajos sencillos en torno a un tema presentando de forma organizada la información recogida.

Reproducido de:

Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC 6945 § Disposicions (2015).

Anexo 4. Niveles de consecución de competencias.

A continuación se ofrece, a modo de ejemplo, una relación de los niveles de consecución que establece la legislación catalana respecto a dos competencias específicas del área de lenguas extranjeras de la dimensión de comunicación oral. Así se puede apreciar de qué modo interpreta la legislación catalana la adquisición de competencias (relacionada con los estándares de aprendizaje).

DIMENSIÓN COMUNICACIÓN ORAL

Competencia 1. Obtener información e interpretar textos orales de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y del ámbito académico

Gradación del nivel de adquisición de la competencia

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
1.1. Identificar el tema, obtener información literal e identificar el propósito principal de textos orales en situaciones comunicativas próximas y conocidas sobre temas de ámbitos personales y académicos en los que la intención es explícita.	1.2. Comprender el sentido global de textos orales y distinguir las ideas principales y secundarias en situaciones comunicativas próximas, sobre temas de ámbitos personales, académicos y de los medios de comunicación.	1.3. Interpretar la información explícita e implícita de textos orales en situaciones comunicativas conocidas sobre temas relacionados con varios tipos de ámbitos.

Competencia 2. Planificar y producir textos orales de tipología diversa adecuados a la situación comunicativa

Gradación del nivel de adquisición de la competencia

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
2.1. Producir de manera entendedora textos orales breves y sencillos de géneros diversos -a partir de una planificación previa- con un repertorio léxico elemental y cotidiano, referidos a hechos y conocimientos familiares y habituales.	2.2. Producir de manera entendedora y suficientemente correcta textos orales sencillos de géneros diversos con apoyo general y un repertorio léxico básico, referidos a experiencias vividas y próximas: personales y académicas.	2.3. Producir de manera fluida textos orales bien estructurados de géneros diversos, con un repertorio léxico variado y una morfosintaxis de relativa complejidad, referidos a hechos y conocimientos diversos relacionados con varios campos de interés.

Reproducido de: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (2015). *Competències bàsques de l'àmbit lingüístic. Llengües estrangeres.*

Anexo 5. Encuesta para alumnos

La siguiente encuesta pretende recoger la opinión del alumnado de 4º de ESO sobre el modo en el que sus profesores les evalúan. Este instrumento forma parte de una investigación de fin de máster centrada en la evaluación del inglés en 4º de ESO de centros públicos del servicio territorial de Barcelona-Comarques (Cataluña). Las encuestas son de carácter anónimo y los datos que se obtengan se emplearán únicamente con fines educativos y de investigación.

Datos previos sobre el encuestado

Responde a las cuestiones siguientes.

a. ¿Qué edad tienes? _____

b. ¿Has repetido algún curso a lo largo de la secundaria?

☐ Sí

☐ No

c. En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles?

d. ¿Tienes algún profesor de refuerzo que te ayude con la asignatura de inglés?

☐ Sí

☐ No

e. ¿Haces inglés como actividad extraescolar (en academias, escuelas de idiomas, etc.)?

☐ Sí

☐ No

f. En caso de haber respondido afirmativamente a las preguntas d o e, ¿cuánto tiempo a la semana dedicas al estudio del inglés fuera del colegio?

_____ horas.

g. Aparte del inglés, ¿estudias alguna otra lengua extranjera fuera del colegio?

☐ Sí

☐ No

En caso afirmativo, ¿cuál? _____

h. ¿Te has presentado a (y has aprobado) algún examen oficial en lengua inglesa?

☐ Sí, al examen de A2 (KET).

☐ Sí, al examen de B1 (PET).

☐ Sí, al examen de B2 (First).

☐ Sí, al examen de C1 (Advanced).

☐ Sí, a los exámenes orales del Trinity College. ¿Qué nivel? _____

☐ Sí, a la prueba de nivel de TOEFL/ IELTS. ¿Qué puntuación obtuviste? _____

☐ Sí. Otro: _____. ¿Qué nivel alcanzaste? _____

☐ No, a ninguno.

Responde a las cuestiones siguientes. Selecciona la opción que más se ajusta a tu opinión (márcala con una X).

1. ¿Qué instrumentos usa tu profesor con más frecuencia en el aula para evaluarte?

- | | |
|---|---|
| ☐ Exámenes escritos | ☐ Dossiers o portafolios |
| ☐ Exámenes en línea | ☐ Actividades interactivas |
| ☐ Pruebas orales | ☐ Rúbricas de evaluación |
| ☐ Proyectos de investigación | ☐ Otro: _____ |

2. ¿Qué aspectos consideras que trabajas más con tu profesor en el aula?

- | | |
|--|---|
| ☐ Comprensión oral (<i>listening</i> ; escucha) | ☐ Producción escrita (<i>writing</i> ; escritura) |
| ☐ Comprensión escrita (<i>reading</i> ; lectura) | ☐ Gramática (<i>grammar</i>) |
| ☐ Producción oral (<i>speaking</i> ; habla) | ☐ Vocabulario (<i>vocabulary</i>) |

3. De los aspectos anteriores, ¿crees que en los exámenes y en los proyectos se te evalúan todos por igual?

- ☐ Sí ☐ No

4. En caso negativo, ¿cuál o cuáles crees que priman por encima de las demás?

- | | |
|--|---|
| ☐ Comprensión oral (<i>listening</i> ; escucha) | ☐ Producción escrita (<i>writing</i> ; escritura) |
| ☐ Comprensión escrita (<i>reading</i> ; lectura) | ☐ Gramática (<i>grammar</i>) |
| ☐ Producción oral (<i>speaking</i> ; habla) | ☐ Vocabulario (<i>vocabulary</i>) |

5. Valora del 1 al 6 las siguientes afirmaciones (1 correspondería al grado mínimo, o “muy poco”, y 6, al grado máximo, o “mucho”).

Afirmaciones	1	2	3	4	5	6
En clase se me explica claramente en qué consiste el examen o proyecto que voy a realizar.						
En clase trabajamos el contenido evaluado en el examen o proyecto.						
Se me informa sobre lo que voy a aprender.						
Se me informa sobre los objetivos que tengo que alcanzar.						
Se me informa sobre los criterios que va a utilizar el profesor para evaluarme.						
Los exámenes/trabajos me sirven para saber lo que he aprendido.						

Los exámenes/trabajos me sirven para ver lo que no he terminado de asimilar.						
Los proyectos que me propone el profesor me motivan.						
Los proyectos que me propone el profesor me permiten practicar los contenidos de clase.						
Los exámenes y proyectos me permiten expresarme y demostrar todo lo que sé.						

6. ¿Qué recibes por parte de tu profesor cuando te devuelve un trabajo o examen o te comunica el resultado de una prueba o proyecto?

- ☐ Una calificación numérica del 0 al 10.
- ☐ Una valoración global (insuficiente, aprobado, bien, notable, sobresaliente).
- ☐ Una calificación numérica del 0 al 10 o una valoración global y un comentario del profesor sobre tu progreso (las fallas de tu trabajo).
- ☐ Una calificación numérica del 0 al 10 o una valoración global y un comentario del profesor sobre tu progreso (qué has hecho bien y qué puedes mejorar).
- ☐ Un comentario global sobre las fallas de tu trabajo.
- ☐ Un comentario global y completo sobre qué has hecho bien y qué puedes mejorar.
- ☐ Otro: _____

7. ¿Crees que la manera en la que se te comunican los resultados te resulta útil para saber en qué fallas, qué dominas y qué puedes mejorar?

☐ Sí

☐ No

8. En caso afirmativo, ¿hasta qué punto? Valora del 1 (muy poco) al 6 (mucho).

☐ 1

☐ 3

☐ 5

☐ 2

☐ 4

☐ 6

9. ¿Se te da la oportunidad de mejorar el resultado de tu trabajo? ¿Cómo?

☐ Sí, en las recuperaciones trimestrales.

☐ Sí, con una actividad de recuperación.

☐ Sí, con una actividad complementaria.

☐ No.

☐ Otro: _____

10. ¿Hay algo más que quisieras comentar, justificar, aclarar o destacar? (opcional)

¡Gracias por tu colaboración!

Anexo 6. Encuesta para profesores

La siguiente encuesta pretende recoger información sobre las características del profesorado al cargo de la asignatura de lengua inglesa en 4º de la ESO. Este instrumento forma parte de una investigación de fin de máster centrada en la evaluación del inglés en 4º de ESO de centros públicos del servicio territorial de Barcelona-Comarques (Cataluña). Las encuestas son de carácter anónimo y los datos que se obtengan se emplearán únicamente con fines educativos y de investigación.

Responde a las cuestiones siguientes.

a. ¿Cuánto tiempo hace que enseñas inglés? _____

b. ¿Cuánto tiempo hace que das clase de inglés en secundaria?

c. ¿Cuánto tiempo hace que das clase de inglés en este centro?

d. ¿Cuánto tiempo has dado clase en 4º de ESO? _____

e. ¿Qué tipo de capacitación para profesorado posees?

- ☐ El certificado de aptitud pedagógica (CAP)
- ☐ El máster de formación del profesorado de secundaria, bachillerato y enseñanza de idiomas
- ☐ Otro: _____

f. ¿Qué titulación o estudios posees?

- ☐ Grado ☐ Licenciatura

En: _____

g. Aparte del inglés, ¿das alguna otra asignatura del plan de estudios?

- ☐ Sí ☐ No

En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles? _____

h. ¿Estás actualmente recibiendo algún curso de formación para profesorado?

- ☐ Sí ☐ No

En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles? _____

i. ¿Actualmente formas parte de alguna asociación de profesores de inglés o de profesores de lenguas extranjeras?

- ☐ Sí ☐ No

En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles? _____

Anexo 7. Guion de la entrevista

Buenos días. Antes de comenzar me gustaría, si fuera posible, que rellenaras esta pequeña encuesta.

Preguntas:

1. ¿Qué materiales empleas en clase con tus alumnos? (fotocopias, libro de texto, actividades interactivas, libros de lectura, etc.) ¿Cuáles empleas con más frecuencia? ¿Por qué?
2. ¿Qué instrumentos de evaluación utilizas en el aula con tus alumnos?
3. ¿Cómo elaboras los instrumentos de evaluación que utilizas en la clase de 4º de ESO?
4. ¿Cómo te aseguras de que los instrumentos de evaluación que elaboras evalúen las competencias específicas definidas en la LOMCE/LEC?
5. ¿Opinas que en clase trabajas todas las destrezas por igual? ¿Por qué?
6. ¿Tienes alguna predilección por algún instrumento en concreto? ¿Cuál es el que más utilizas? ¿Cuál es el que menos utilizas? ¿Por qué?
7. ¿Hay algún instrumento de evaluación que te gustaría mucho emplear pero consideras que es inviable? ¿Por qué?
8. ¿Cómo lidias con la diversidad (de niveles, necesidades educativas especiales, etc.) en la clase cuando debes elaborar instrumentos de evaluación?
9. ¿De qué manera comunicas los resultados a los alumnos? ¿Cómo les informas sobre su evolución en el aprendizaje y sobre cómo pueden mejorar?
10. ¿Consideras que los alumnos tienen suficiente información sobre qué criterios vas a emplear para evaluarles?
11. ¿Consideras que los alumnos conocen los objetivos de aprendizaje que tienen que alcanzar?
12. ¿Consideras que los resultados obtenidos aplicando los instrumentos de evaluación que empleas te permiten reflexionar sobre cómo puedes mejorar tu desempeño docente? ¿Por qué?
13. ¿Cómo te mantienes informado o actualizado sobre las novedades en educación?

A fin de que me haga una idea más exacta sobre los instrumentos de evaluación que empleas, ¿crees que sería posible dejarme observar algún ejemplo de examen escrito/prueba oral/planteamiento de un proyecto?

¿Te importaría que le echara un vistazo al libro de texto que empleáis? ¿Te importaría que le echara un vistazo a los libros de lectura que utilizáis?

¿Te importaría que le echara un vistazo a la programación didáctica del departamento?

Muchas gracias por tu tiempo.

Anexo 8. Características de los centros

En este anexo se describen brevemente los centros educativos analizados (ciudad, nivel socioeconómico, recursos, líneas, etc.) a fin de que el lector pueda contextualizar mejor el estudio y los datos obtenidos.

Centro 1

El centro 1 es un centro situado en la localidad de Cubelles, un pueblo pequeño costero que está situado en la frontera de la provincia de Barcelona con la de Tarragona. Es un municipio poco poblado y con poca afluencia de turismo: eso explica que solo disponga de dos institutos públicos. El centro está situado a las afueras del pueblo, en una zona en general deshabitada cercana a los complejos deportivos municipales. El alumnado asistente es esencialmente local (del pueblo u otros pueblos de alrededor, tales como Cunit o Calafell). El nivel socioeconómico del centro es medio.

El centro 1 limita directamente con el otro instituto de la localidad, también objeto de este estudio (centro 3). El centro cuenta con aula de idiomas, laboratorios, aula de música, aula de plástica, gimnasio, patio, sala de profesorado, biblioteca, aula de informática y bar. Las aulas están equipadas normalmente con pizarra tradicional de tiza, pero suele incluir un proyector y una pantalla desplegable. Es un centro que oferta todos los niveles educativos, desde secundaria hasta Bachillerato, pero no ofrece formación profesional. Consta de dos líneas y tres clases para el curso de 4º de la ESO (A, B y C).

Centro 2

El centro 2 es un centro situado en la localidad de l'Hospitalet de Llobregat, una ciudad con abundante población situada en el área metropolitana de Barcelona y limítrofe con la ciudad condal. L'Hospitalet ha sido tradicionalmente una ciudad-dormitorio y en la que la inmigración ha tenido siempre una presencia destacada. La realidad del centro educativo refleja esa situación, puesto que casi el 100 % de su alumnado es procedente de otros países, tales como los de América Latina, Paquistán o Marruecos, entre otros. En general, el nivel socioeconómico de los alumnos que asisten al centro y de sus familias es bajo, y muchos tienen situaciones familiares o económicas complicadas.

En cuanto a las instalaciones, el centro dispone de aula de idiomas, laboratorios, aula de música, gimnasio, patio, sala de profesorado, biblioteca, aula de informática y aparcamiento para el personal. Las aulas están equipadas con pizarras blancas, y la mayoría disponen también de ordenador (portátil o procesadores sin monitor) y proyector. Es un centro que oferta todos los niveles educativos, desde secundaria hasta

Bachillerato, pero no ofrece formación profesional. Consta de dos líneas y tres clases para el curso de 4º de la ESO (A, B y C).

Centro 3

El centro 3 está situado también en el pueblo de Cubelles, que es la misma localidad que el centro 1. El centro 3 y el 1 limitan el uno con el otro. El alumnado es eminentemente local, pero el nivel socioeconómico de las familias es un poco inferior al del otro dentro (medio-bajo).

En cuanto a las instalaciones, lo primero que cabe destacar es que el centro no está construido, de modo que las aulas están situadas en barracones. Aun así, dispone de laboratorio, aula de tecnología, aulas de informática, patio, aulas de desdoblamiento, biblioteca y sala de actos. Las clases habitualmente están equipadas con una pizarra tradicional de tiza y algunas también tienen un proyector y una pantalla desplegable (en 2 aulas, las pizarras son interactivas). En referencia a los niveles educativos del centro, es importante comentar que solo se imparten los cuatro cursos de la educación secundaria obligatoria (no se ofrece bachillerato). Consta de dos líneas y dos clases para el curso de 4º de la ESO (A y B).

Centro 4

El centro 4 está situado en la ciudad costera de Vilanova i la Geltrú, una localidad de unos 67.000 habitantes de la costa catalana. Es una ciudad poco conflictiva y poco turística, aunque adolece tanto de centros educativos como de centros sanitarios. El centro está situado a las puertas del barrio de La Collada, un barrio tranquilo situado en la zona de montaña. El alumnado asistente al centro es eminentemente local (de la ciudad o de otras localidades de la comarca, como Sitges o Cubelles, o de más lejos, como Cunit o Calafell). El nivel socioeconómico del centro es medio.

Respecto a las instalaciones, el centro cuenta con laboratorio, aulas de informática, aula de música, aulas de arte, biblioteca, sala de profesorado y salas de departamento, patio, cantina y gimnasio. Las aulas están equipadas en su mayoría con pizarra blanca, pizarra interactiva, proyector y ordenador (si bien el material está un poco desactualizado). Los niveles educativos que oferta el centro son toda la educación secundaria obligatoria y todos los bachilleratos (incluyendo el de arte, tanto el de artes plásticas como el de artes escénicas). Consta de dos líneas y dos clases para el curso de 4º de la ESO (A y B).

Anexo 9. Características de los docentes

En este anexo se describen brevemente las características de los docentes entrevistados para la realización del trabajo de campo. De este modo se podrá comprender mejor el contexto del centro educativo en el que trabajan y entender de manera más exacta la relación que tienen con sus grupos clase. De cada sujeto se ofrecerá información en relación a la experiencia, la formación, el desarrollo profesional y la manera de interactuar con el grupo clase.

Tabla 33. Características del sujeto 1

Sujeto 1	
Características	Datos
Años de experiencia como docente de inglés	15 años
Años de experiencia como docente en secundaria	11 años
Años de experiencia como docente en el centro	6 años
Años de experiencia como docente en 4º de ESO	4 años
Formación	Licenciatura en filología inglesa
Tipo de capacitación	Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)

Tal como demuestra el cuadro, el sujeto 1 posee mucha experiencia tanto en la enseñanza del inglés como en la enseñanza en secundaria. En el momento de la entrevista, estaba realizando un curso de formación sobre la enseñanza por proyectos. Además del inglés, no da ninguna otra asignatura del plan de estudios. Es una docente muy respetada por sus estudiantes, planifica sus clases y da pautas muy concretas sobre lo que deben hacer los alumnos y lo que espera de ellos.

Tabla 34. Características del sujeto 2

Sujeto 2	
Características	Datos
Años de experiencia como docente de inglés	6 años
Años de experiencia como docente en secundaria	6 años
Años de experiencia como docente en el centro	2 años
Años de experiencia como docente en 4º de ESO	1 año
Formación	Licenciatura en filología anglogermánica
Tipo de capacitación	Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)

El sujeto 2 es una persona con muchos años de experiencia en secundaria (tantos años como ha enseñado inglés), aunque solo lleva 2 años en el centro y uno impartiendo clases a 4º. Además, es la docente de la 2ª lengua extranjera, que en el caso del centro 2, es el alemán. En el momento de la entrevista estaba realizando varios cursos de formación: un posgrado en el Goethe Institut y un curso sobre *feedback* en la UOC (Universitat Oberta de Catalunya). Forma parte de la asociación de profesores de la escuela oficial de idiomas en Cataluña (EOICAT) y de la asociación de profesores de alemán de Cataluña (APALC). Su metodología docente fomenta mucho la participación en clase y se adapta mucho al nivel lingüístico y competencial de los estudiantes (aun a riesgo de no trabajar todos los contenidos oficiales). Es una persona muy entregada que dedica mucha parte de su tiempo a la personalización de actividades y a la preparación de materiales inéditos. Es muy respetada y querida por los estudiantes.

Tabla 35. Características del sujeto 3

Sujeto 3	
Características	Datos
Años de experiencia como docente de inglés	6 años
Años de experiencia como docente en secundaria	2 semanas
Años de experiencia como docente en el centro	2 semanas
Años de experiencia como docente en 4º de ESO	2 semanas
Formación	Grado en estudios ingleses
Tipo de capacitación	Máster en formación del profesorado de secundaria, bachillerato y enseñanza de idiomas

Aunque tiene bastante experiencia como docente de inglés, el sujeto 3 se encontraba, en el momento de la entrevista, realizando una sustitución, y eso explica el poco tiempo como docente en el centro. También llama la atención el tipo de capacitación que posee, el máster, lo cual implica que ha recibido otro tipo de formación. Se trata de una docente joven y energética en general respetada por los estudiantes. Cuando se la entrevistó, estaba realizando un curso sobre AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras; en inglés, CLIL). No es miembro de ninguna asociación profesional de docentes. Sigue una metodología tradicional en el día a día, marcada por el profesor titular, pero tiene mucha voluntad innovadora, y le gusta poner en práctica técnicas de evaluación e instrumentos innovadores en práctica cuando el temario se lo permite.

Tabla 36. Características del sujeto 4

Sujeto 4	
Características	Datos
Años de experiencia como docente de inglés	14 años
Años de experiencia como docente en secundaria	8 años
Años de experiencia como docente en el centro	1 año
Años de experiencia como docente en 4º de ESO	4 años
Formación	Licenciatura en filología anglogermánica
Tipo de capacitación	Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)

El sujeto 4 tiene muchos años de experiencia como docente de inglés y como docente en secundaria, aunque solo ha pasado un año en el centro en el que actualmente trabaja. También es la docente de la 2ª lengua extranjera del centro, que en el caso del centro 3, es el alemán. En el momento en el que se la entrevistó estaba realizando un curso sobre inteligencias múltiples. No forma parte de ninguna asociación profesional. Es una profesora querida por los alumnos, pero también es exigente. Su metodología, como es profesora de refuerzo, consiste en utilizar dossiers que ella misma personaliza en función del nivel y de las características del alumnado. Además, también le gusta trabajar con proyectos que muchas veces idea y concibe por sí misma, e intenta alejarse del enfoque tradicional del concepto *evaluación*.

Tabla 37. Características del sujeto 5

Sujeto 5	
Características	Datos
Años de experiencia como docente de inglés	20 años
Años de experiencia como docente en secundaria	7 años
Años de experiencia como docente en el centro	3 meses
Años de experiencia como docente en 4º de ESO	3 meses
Formación	Licenciatura en filología anglogermánica
Tipo de capacitación	Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)

El sujeto 5 es el que más experiencia tiene como profesor de inglés, aunque mucha de su trayectoria profesional ha sido en la escuela oficial de idiomas. A pesar de eso, también tiene bastante experiencia en secundaria. Como es nueva en el centro en el que imparte clases, solo lleva 3 meses trabajando ahí (desde el inicio de curso). Solo imparte la lengua inglesa en su centro, pues la lengua extranjera del centro 4 es el francés. En el momento de la entrevista no estaba realizando ningún curso de formación, pero forma parte de la asociación de profesores de inglés de Cataluña (APAC). Su metodología se apoya mucho en el uso del libro de texto aunque intenta innovar con alguna actividad puntual. Los alumnos, en general, la respetan, pero a veces le cuesta hacerse con el control de la clase.

Anexo 10. Características del alumnado

En este anexo se ofrecen una serie de gráficos con información estadística acerca de la muestra analizada. El objetivo de estos gráficos es que el lector pueda contextualizar mejor la muestra a fin de ayudarlo en la interpretación y comprensión de resultados. En estos gráficos se incluyen datos sobre los encuestados, tales como la edad, los cursos que han repetido, las horas que dedican de estudio al inglés extraescolar o si estudian o no otras lenguas extranjeras.

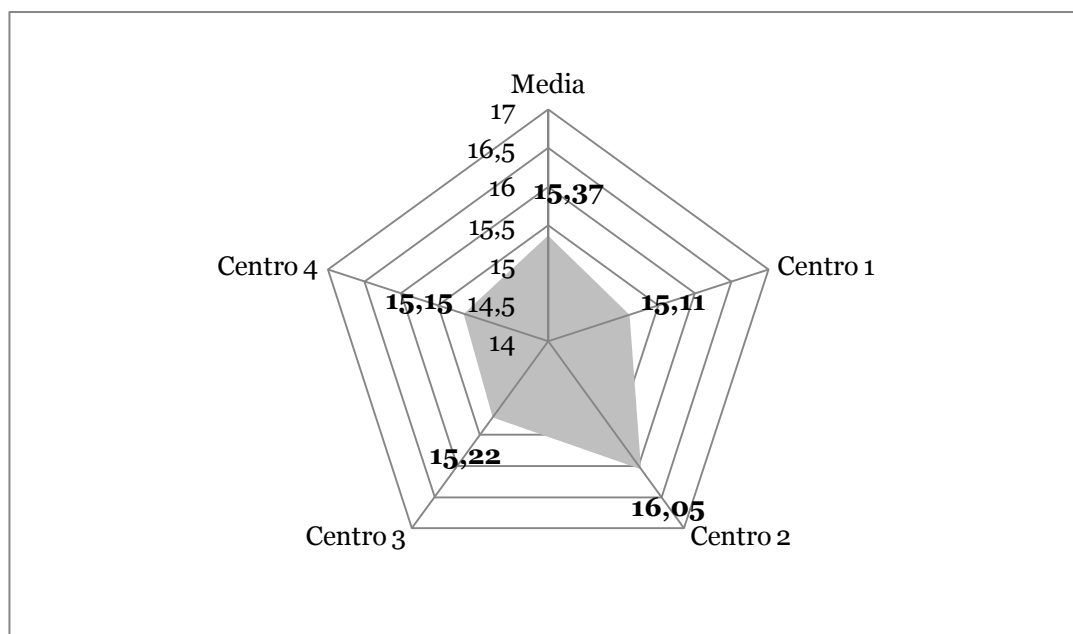


Figura 14. Edades medias de la muestra analizada.

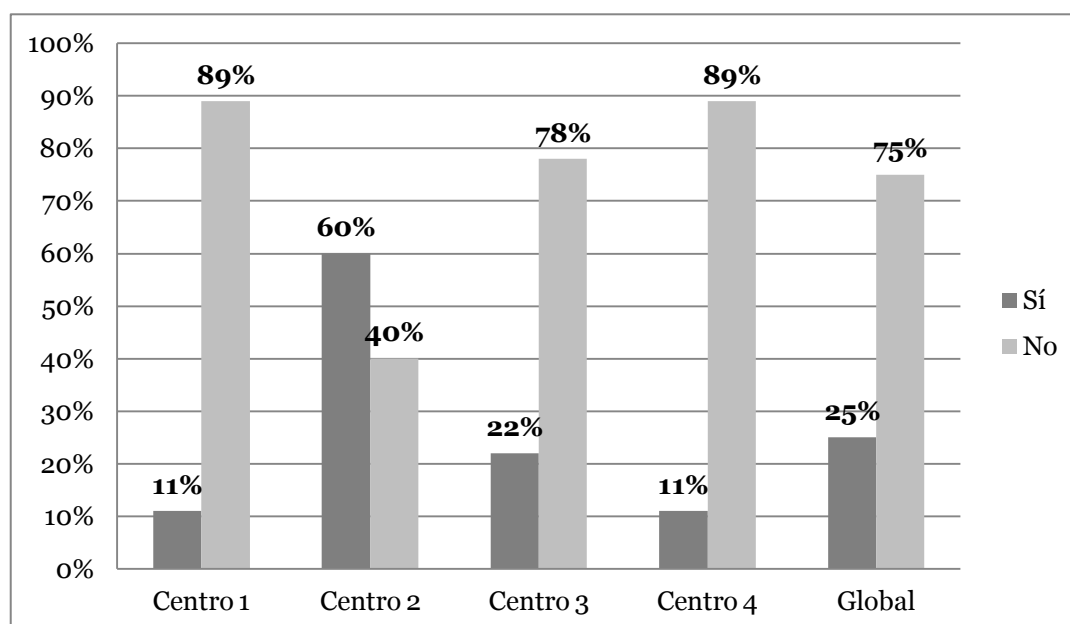


Figura 15. Porcentaje de alumnos que han repetido curso.

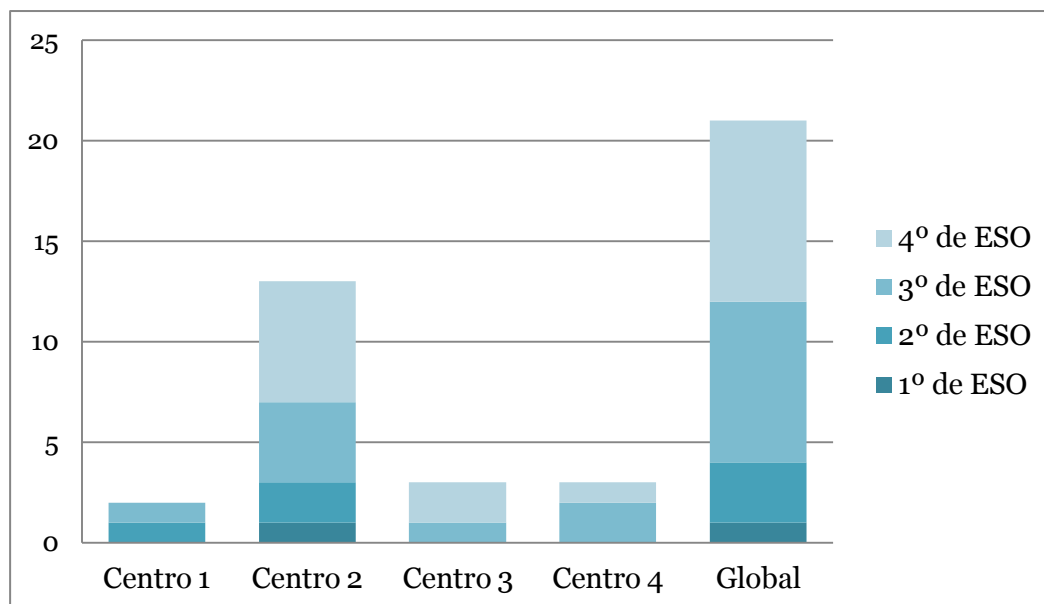


Figura 16. Detalle de los alumnos que han repetido curso.

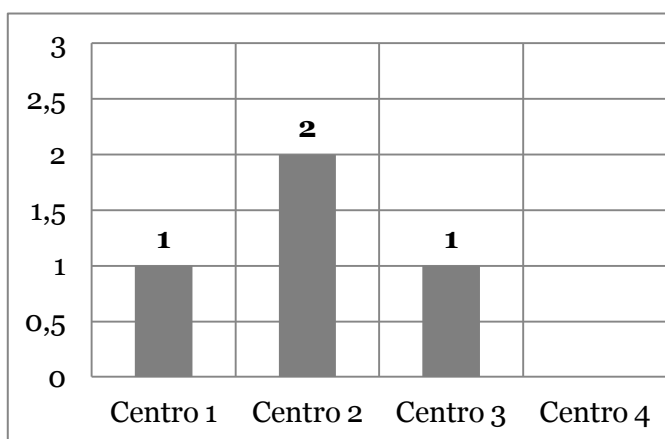


Figura 17. Alumnado con profesor de refuerzo.

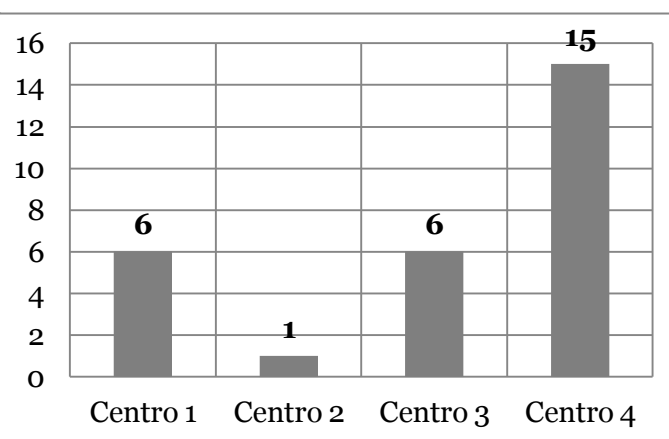


Figura 18. Alumnado que hace inglés

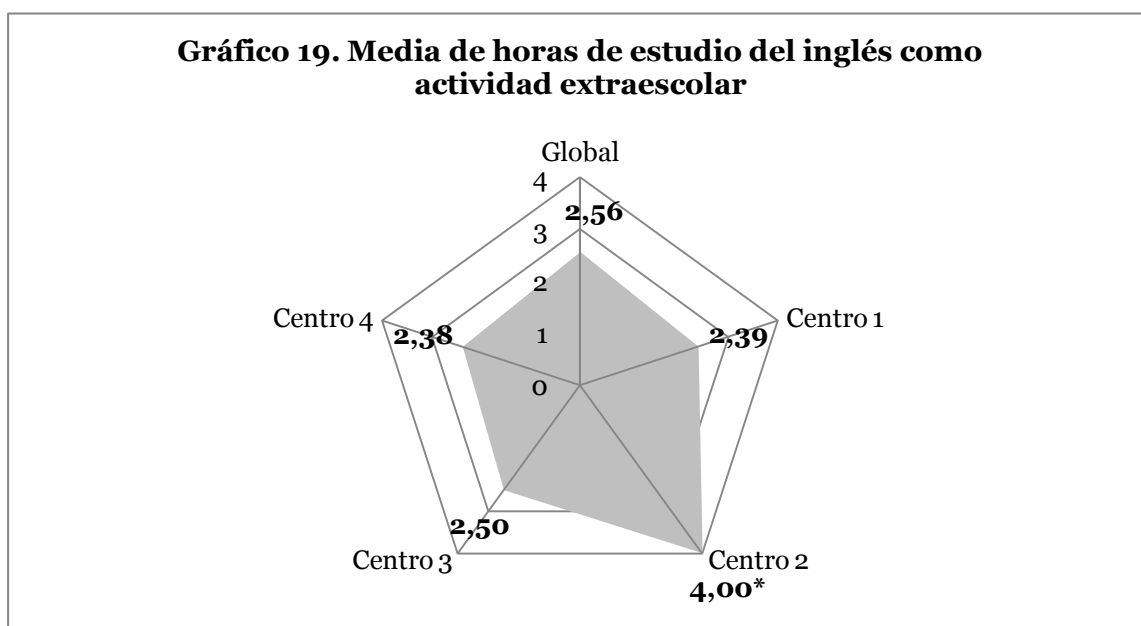


Figura 19. Media de horas de estudio del inglés como actividad extraescolar

*Cabe considerar de cara a la interpretación que únicamente existe un sujeto en este centro para el cálculo de este dato.

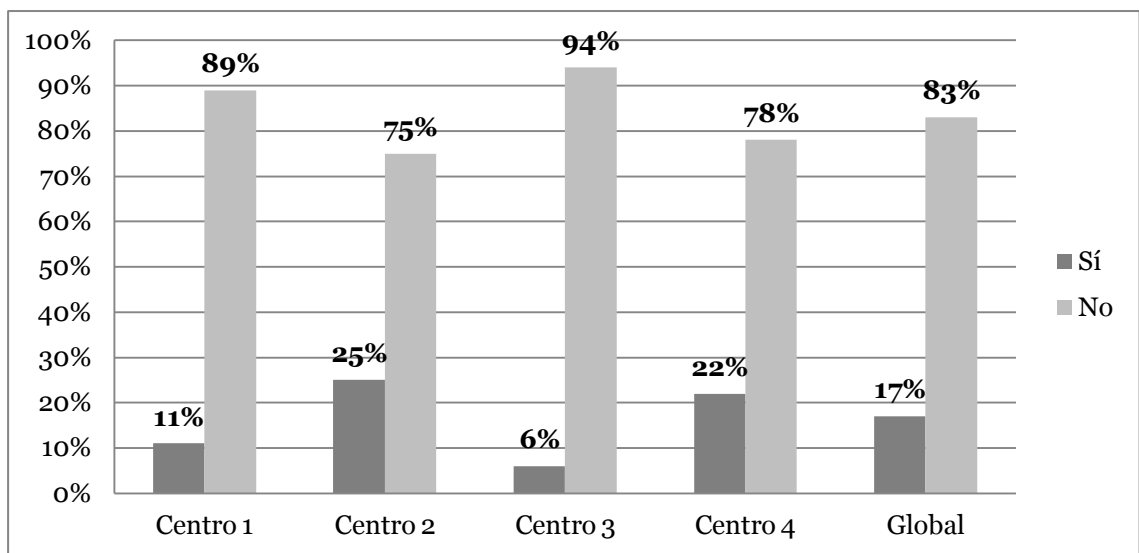


Figura 20. Porcentaje de alumnos que estudian otra lengua extranjera.

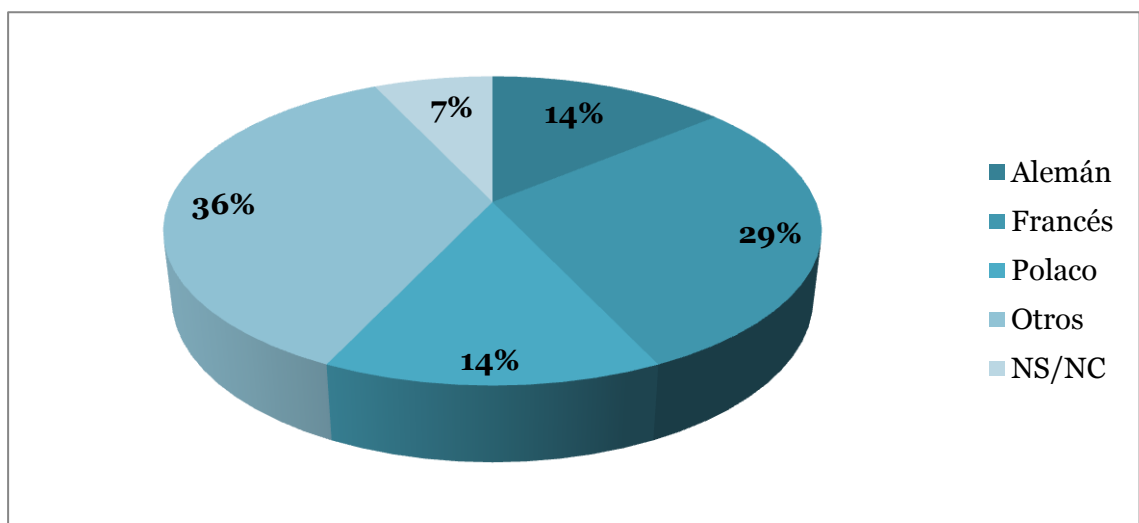


Figura 21. Segundas lenguas extranjeras que estudian los alumnos.

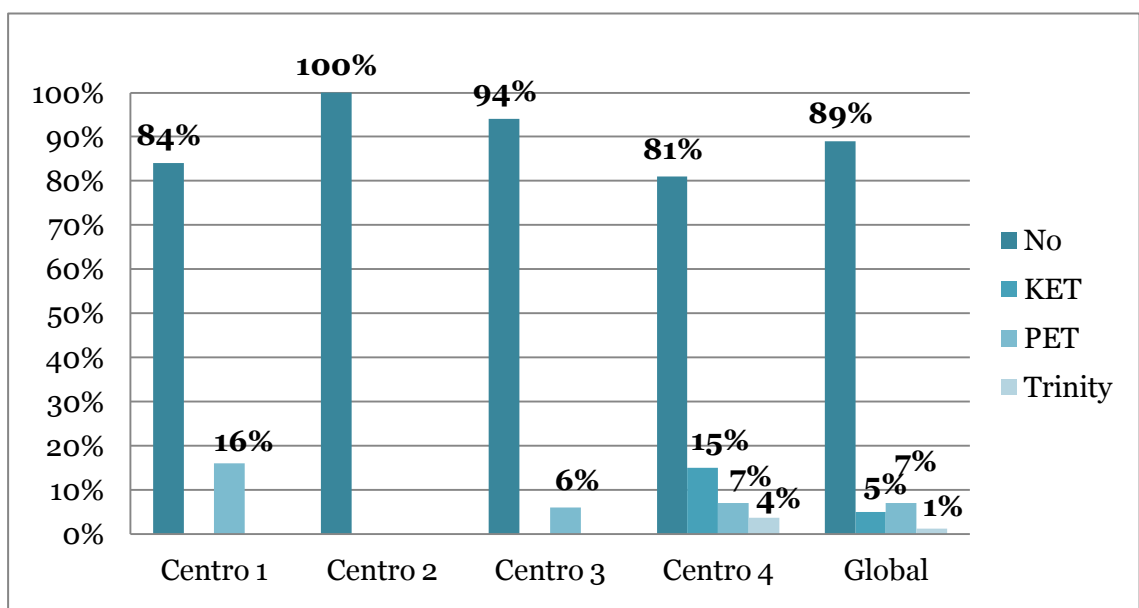


Figura 22. Porcentaje de alumnos que se ha presentado a pruebas certificativas de inglés.

Anexo 11. Documento de presentación para centros*



Soy David Mallén, un estudiante del máster de formación del profesorado de secundaria y bachillerato en la UNIR, y actualmente me encuentro elaborando mi proyecto de fin de máster. Estoy realizando un trabajo de campo sobre la adquisición de competencias en la clase de lengua extranjera de 4º de la ESO, y estoy buscando colaborar con algunos centros educativos públicos para poder llevar a cabo mi investigación.

Mi trabajo se focaliza sobre los **instrumentos de evaluación**. Por eso, la colaboración con el centro consistiría en:

- ✓ Asistir un día al centro y conocer el departamento de lenguas extranjeras.
- ✓ Realizar una pequeña entrevista al profesor de inglés de 4º de la ESO.
- ✓ Pasar unos cuestionarios de opinión breves a los alumnos de una clase de 4º de la ESO.

A fin de asegurar una colaboración justa, garantizo y me comprometo a que:



Todos los datos obtenidos como resultado de esta investigación se emplearán únicamente con fines educativos y académicos.



Se mantendrá el anonimato del alumnado y del profesorado participante en el estudio. No se usarán ni sus nombres ni sus cargos.



No se empleará el contacto con los centros para ningún otro propósito que el de la investigación mencionada anteriormente (como por ejemplo prácticas, finalidades laborales o comerciales, etc.).

La visita al centro tendrá que concertarse con suficiente antelación como para que ambas partes puedan organizarse. El mejor método es, tal vez, el correo electrónico (encontrarán mi dirección más abajo).



Como referencia, el mejor momento para organizar encuentros para mí sería:

Martes, miércoles o jueves por la **mañana (de 9:00 a 13:00)**.

Para cualquier duda o consulta, pueden ponerse en contacto conmigo escribiéndome a la siguiente dirección:



david.mallen.93@gmail.com

Anexo 12. Escalas de valoración de la puesta en práctica de documentos por centros.

Valoración. 1: muy poco. 5: mucho.

Tabla 38. Escala de valoración para el examen. Centro 1

Criterios	Valor
Las instrucciones del examen son concisas y se expresan con precisión.	4
El examen tiene un formato atractivo y permite aplicar los contenidos con creatividad.	2
El examen es coherente con la metodología del docente entrevistado.	4
El examen incluye o evalúa las destrezas trabajadas en clase de manera equilibrada (según lo expuesto en la entrevista).	2
El examen incluye modificaciones curriculares para tratar la diversidad.	3

Tabla 39. Escala de valoración para el libro de texto. Centro 1

Criterios	Valor
La presentación de los contenidos es clara, concisa y comprensible.	4
El formato del libro de texto es atractivo y favorece el interés de los alumnos.	4
El libro facilita la aplicación de la metodología del docente entrevistado.	4
El libro permite trabajar todas las destrezas (comprensión y expresión oral y escrita, gramática y vocabulario) de manera equilibrada (según lo expuesto en la entrevista).	4
El libro favorece el uso de las TIC, la creatividad y el trabajo en equipo.	3

Tabla 40. Escala de valoración para la programación didáctica. Centro 1

Criterios	Valor
El formato de la programación es adecuado y el documento consta de todas las partes necesarias.	5
La redacción es clara y perfectamente inteligible.	4
El documento ofrece pautas claras sobre el <i>modus operandi</i> del departamento.	5
El documento refleja la metodología empleada por el profesor entrevistado.	5
El documento se adapta a las características del curso y el grupo clase (número de estudiantes, contexto, atención a la diversidad, etc.).	4

Tabla 41. Escala de valoración para el examen. Centro 2

Criterios	Valor
Las instrucciones del examen son concisas y se expresan con precisión.	5
El examen tiene un formato atractivo y permite aplicar los contenidos con creatividad.	5
El examen es coherente con la metodología del docente entrevistado.	5
El examen incluye o evalúa las destrezas trabajadas en clase de manera equilibrada (según lo expuesto en la entrevista).	5
El examen incluye modificaciones curriculares para tratar la diversidad.	5

Tabla 42. Escala de valoración para el libro de texto. Centro 2

Criterios	Valor
La presentación de los contenidos es clara, concisa y comprensible.	3
El formato del libro de texto es atractivo y favorece el interés de los alumnos.	3
El libro facilita la aplicación de la metodología del docente entrevistado.	1
El libro permite trabajar todas las destrezas (comprensión y expresión oral y escrita, gramática y vocabulario) de manera equilibrada (según lo expuesto en la entrevista).	4
El libro favorece el uso de las TIC, la creatividad y el trabajo en equipo.	3

Tabla 43. Escala de valoración para la programación didáctica. Centro 2

Criterios	Valor
El formato de la programación es adecuado y el documento consta de todas las partes necesarias.	5
La redacción es clara y perfectamente inteligible.	4
El documento ofrece pautas claras sobre el <i>modus operandi</i> del departamento.	4
El documento refleja la metodología empleada por el profesor entrevistado.	1
El documento se adapta a las características del curso y el grupo clase (número de estudiantes, contexto, atención a la diversidad, etc.).	2

Tabla 44. Escala de valoración para el examen. Centro 3

Criterios	Valor
Las instrucciones del examen son concisas y se expresan con precisión.	4
El examen tiene un formato atractivo y permite aplicar los contenidos con creatividad.	1
El examen es coherente con la metodología del docente entrevistado.	3
El examen incluye o evalúa las destrezas trabajadas en clase de manera equilibrada (según lo expuesto en la entrevista).	3
El examen incluye modificaciones curriculares para tratar la diversidad.	4

Tabla 45. Escala de valoración para el libro de texto. Centro 3

Criterios	Valor
La presentación de los contenidos es clara, concisa y comprensible.	4
El formato del libro de texto es atractivo y favorece el interés de los alumnos.	4
El libro facilita la aplicación de la metodología del docente entrevistado.	2
El libro permite trabajar todas las destrezas (comprensión y expresión oral y escrita, gramática y vocabulario) de manera equilibrada (según lo expuesto en la entrevista).	3
El libro favorece el uso de las TIC, la creatividad y el trabajo en equipo.	3

Tabla 46. Escala de valoración para la programación didáctica. Centro 3

Criterios	Valor
El formato de la programación es adecuado y el documento consta de todas las partes necesarias.	1
La redacción es clara y perfectamente inteligible.	2
El documento ofrece pautas claras sobre el <i>modus operandi</i> del departamento.	2
El documento refleja la metodología empleada por el profesor entrevistado.	2
El documento se adapta a las características del curso y el grupo clase (número de estudiantes, contexto, atención a la diversidad, etc.).	2

Tabla 47. Escala de valoración para el examen. Centro 4

Criterio	Valor
Las instrucciones del examen son concisas y se expresan con precisión.	4
El examen tiene un formato atractivo y permite aplicar los contenidos con creatividad.	2
El examen es coherente con la metodología del docente entrevistado.	4
El examen incluye o evalúa las destrezas trabajadas en clase de manera equilibrada (según lo expuesto en la entrevista).	2
El examen incluye modificaciones curriculares para tratar la diversidad.	3

Tabla 48. Escala de valoración para el libro de texto. Centro 4

Criterios	Valor
La presentación de los contenidos es clara, concisa y comprensible.	4
El formato del libro de texto es atractivo y favorece el interés de los alumnos.	4
El libro facilita la aplicación de la metodología del docente entrevistado.	4
El libro permite trabajar todas las destrezas (comprensión y expresión oral y escrita, gramática y vocabulario) de manera equilibrada (según lo expuesto en la entrevista).	4
El libro favorece el uso de las TIC, la creatividad y el trabajo en equipo.	3

Tabla 49. Escala de valoración para la programación didáctica. Centro 4

Criterios	Valor
El formato de la programación es adecuado y el documento consta de todas las partes necesarias.	4
La redacción es clara y perfectamente inteligible.	4
El documento ofrece pautas claras sobre el <i>modus operandi</i> del departamento.	3
El documento refleja la metodología empleada por el profesor entrevistado.	3
El documento se adapta a las características del curso y el grupo clase (número de estudiantes, contexto, atención a la diversidad, etc.).	1

Anexo 13. Validación de los expertos

A fin de validar los instrumentos empleados en el trabajo de campo y en el análisis documental se recurrió a dos expertos, a quienes se hizo rellenar un cuestionario de análisis documental para que valorasen las características, el rigor y la adecuación del documento. Los expertos que han validado los instrumentos de mi trabajo son:

Tabla 50. Características del experto 1

Experto 1: Dr. Dídac Pujol Morillo	
Universidad	Universitat Pompeu Fabra (Barcelona)
Doctor en	Filología inglesa
Años de experiencia como doctor	17 años
Página de información (currículum y otros datos de interés)	www.didacpujol.com

Tabla 51. Características del experto 2

Experto 2: Dra. Angelina Sánchez Martí	
Universidad	Universitat Autònoma de Barcelona
Doctora en	Educación y sociedad
Años de experiencia como investigadora	7 años
Página de información (publicaciones y otros datos de interés)	http://orcid.org/0000-0002-4719-4688

A continuación, se ofrecen los resultados de los cuestionarios de validación completados por los expertos. Aunque de entrada todos los instrumentos se valoraron como adecuados, se tuvieron en cuenta algunos de los comentarios y sugerencias que ofrecían las validaciones para corregirlos y mejorarlos. Los enlaces son los siguientes:

- [Enlace 1](#). En el primer enlace se muestran los resultados de la validación de los instrumentos utilizados para la recolección de datos: las encuestas y la entrevista.
- [Enlace 2](#). En el segundo enlace se muestran los resultados de la validación de los instrumentos utilizados para el análisis documental: las rúbricas y las escalas de valoración.