



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Grado en Maestro –o maestra– de Educación Primaria
Mención en Lengua Extranjera –Inglés–

TRABAJO FIN DE GRADO

**LA EVALUACIÓN EN EL AULA DE INGLÉS EN
EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA PROPUESTA PARA
VALORAR EL PROGRESO DE LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA Y CULTURAL**

Tutor: D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Autor: D^a. Ana Trinidad Gago Mencía

Valladolid, 2015

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado se inscribe en los procesos de evaluación que tienen lugar en el aula de Lengua extranjera (Inglés) en Educación Primaria. Partiendo de las aportaciones de la literatura sobre a) el origen y la tipología de evaluación, b) diferenciaciones terminológicas y c) modelos innovadores de *assessment*, así como de las consideraciones curriculares de orden nacional y regional al respecto, indagamos en el *portfolio* como instrumento de evaluación internacionalmente reconocido. Todo ello nos permite configurar una propuesta de rúbricas de evaluación; cinco que atienden a las destrezas comunicativas y una para valorar aspectos culturales, para su posible utilización en el aula de Lenguas extranjeras. La finalidad última se sitúa en la reflexión sobre los métodos de evaluación empleados en el aula de inglés de Educación Primaria y sobre los beneficios de la aplicación del portfolio y de las rúbricas propuestas, aportando pautas y sugerencias para su utilización.

Palabras clave: Evaluación, Lenguas extranjeras, Portfolio, Rúbrica, Educación Primaria.

ABSTRACT

This End of Degree Project focuses on the assessment processes which take place in the Foreign Language classroom of Primary Education. Drawing on the contributions of the literature on a) the origin and typology of evaluation, b) terminology differentiation and c) innovative assessment models, as well as national and regional curricular considerations in that regard, we examine the *portfolio* as a recognized instrument of assessment. This allows us to design a proposal of assessment rubrics, so that they could be used in the Foreign Language classroom. Five of them are aimed for communication skills, and one to value cultural aspects. The main purpose is to reflect on the evaluation methods frequently used in the English classroom of Primary Education, as well as on the profits of the implementation of rubrics and the portfolio. We also provide guidelines and suggestions for their uses.

Key words: Assessment, Foreign languages, Portfolio, Rubric, Primary Education.

ÍNDICE

Introducción	1
Justificación	2
Objetivos	3
1. Fundamentación teórica	4
1. 1. La docimología: rasgos esenciales	4
1.2. <i>Assessment</i> : tipos de evaluación y su diferenciación.....	5
1.2.1. La evaluación continua	6
1.2.2. La evaluación global	6
1.2.3. La evaluación formativa	6
1.2.3.1. Derivaciones específicas de la evaluación formativa	8
1.2.3.2. Estrategias para adoptar la evaluación formativa	9
1.3 Algunos modelos innovadores para el <i>assessment</i>	10
1.3.1. Alternative assessment	11
1.3.2. Dynamic assessment	11
1.4. Otros métodos de evaluación	14
1.5. Instrumentos de evaluación	15
1.6. Evaluación por competencias	19
1.6.1. La evaluación en el área de Lengua extranjera (inglés)	20
1.6.2. La evaluación de la competencia lingüística	22
2. Marco metodológico	24
2.1. Aspectos curriculares: la evaluación en el currículo de Educación Primaria	24
2.2. Aspectos contextuales	27
2.3. Hacia el diseño de rúbricas de evaluación	28
2.4 Las rúbricas de evaluación de la competencia comunicativa en Lengua extranjera: Inglés.....	30
2.4.1 Listening	30
2.4.2 Reading.....	32
2.4.3 Speaking	33
2.4.4 Writing	35
2.4.5 Interacting	37
2.5. Rúbrica de evaluación de los aspectos culturales.....	38
2.6. Resultados	38
3. Consideraciones finales	41
4. Bibliografía y Referencias	43

INTRODUCCIÓN

Hoy, el ámbito de la Educación ha de poseer la función de garantizar a los individuos un desarrollo integral pleno que les permita desenvolverse de forma exitosa en múltiples contextos. Una de las herramientas que facilita este proceso complejo es la comunicación, siendo los docentes especialistas a quienes se les confía la responsabilidad de favorecer una gama diversa de situaciones comunicativas, a través de la cual los estudiantes van adquiriendo una o varias Lenguas extranjeras. Sin embargo, para que la adquisición de la Lengua extranjera sea efectiva al término de la etapa de Educación Primaria –y en función de los resultados de aprendizaje que se esperan- la atención ha de estar centrada no solo en la enseñanza y en el aprendizaje, sino además en el proceso de evaluación. Esta ha ido adoptando diversos enfoques a lo largo de los años, en virtud de la propia concepción que hubiera instaurada sobre la enseñanza y el aprendizaje. Se puede afirmar pues que, la evaluación en la etapa de Educación Primaria ha estado sujeta a numerosos cambios, adaptándose a los nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje que acontecen en el aula llegando a contemplar nuevas facetas, como aquella que sitúa al alumnado como agente activo de su propia evaluación o de la de sus propios compañeros.

Por todas estas razones, los docentes de Lenguas extranjeras han de tener la obligación de mantenerse en una formación constante y llevar al aula nuevos métodos e instrumentos de evaluación que demuestren una mayor eficacia y ayuden al alumnado a adquirir responsabilidades sobre su propio aprendizaje y, por ende, sobre su evaluación. Así pues, en este Trabajo la atención se centra, por una parte, en algunas concepciones sobre la evaluación, la tipología existente de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (Consejo de Europa, 2002) (MCERL de aquí en adelante) y algunos modelos de evaluación de carácter innovador, así como sus implicaciones metodológicas y sus estrategias. Y por otra parte, damos cuenta de uno de los instrumentos de evaluación con mayor alcance en los últimos años en lo que se refiere a los beneficios que comporta su utilización en el proceso de aprendizaje: el portfolio. Todo ello desde la perspectiva de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación presentes en el aula de la Lengua Extranjera –inglés-.

JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado se lleva a cabo de conformidad con el Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo Fin de Grado (aprobado en Consejo de Gobierno de 18 de enero de 2012 de la Universidad de Valladolid, y publicado en el BOCyL de 15 de febrero de 2012).

El interés por abordar el objeto de estudio de este Trabajo Fin de Grado surge a raíz de una serie de inquietudes académicas durante la realización de la asignatura *Practicum II* con respecto a la evaluación *-assessment-* que se realiza en las áreas de Lengua extranjera (inglés) en los niveles de Educación Primaria. Ya desde las autoridades educativas europeas y españolas, tales como la Unión Europea, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Junta de Castilla y León; se siguen replanteando nuevos criterios e instrumentos para la realización efectiva de la evaluación en la etapa de Educación Primaria.

Así pues, el presente Trabajo pretende demostrar la adquisición de las competencias generales, desarrolladas a lo largo del Grado en Maestro –o Maestra– de Educación Primaria, y específicas tras haber cursado la mención en Lengua extranjera (inglés). Y tal y como se contemplan en el *Real Decreto 1393/200, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, recogemos, a continuación, algunas de ellas por su estrecha relación con el objeto de estudio abordado:

- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Planificar lo que va a ser enseñado y evaluado en relación con la lengua extranjera correspondiente, así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y recursos didácticos (pp.1-14).

OBJETIVOS

Este Trabajo Fin de Grado, el cual contribuye al desarrollo y a la adquisición de las competencias de la Titulación de Grado anteriormente mencionadas, aborda el objeto de estudio conforme a la consecución de los objetivos que formulamos a continuación:

- Exponer las cualidades esenciales de la evaluación en la etapa de Educación Primaria canalizando algunas de sus características hacia el aula de Lengua extranjera (inglés).
- Analizar la dimensión formativa de la evaluación en la práctica educativa, promocionando el uso del *portfolio* como instrumento de evaluación reconocido por instituciones europeas.
- Elaborar una propuesta de rúbricas de evaluación para valorar el grado de desarrollo de las destrezas comunicativas y de la competencia cultural del alumnado de cuarto curso de Educación Primaria.
- Reflexionar acerca de los métodos de evaluación empleados en el aula de Lengua extranjera (inglés) de Educación Primaria y sobre los beneficios de la aplicación del *portfolio* y de las rúbricas propuestas, aportando pautas y sugerencias para su utilización.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. La docimología: rasgos esenciales

La docimología, también conocida como la ciencia que estudia la evaluación, es una palabra de origen griego (*dokimé*) que surgió en el siglo XX con Piéron (1929, 1963) consolidándose como *la ciencia que estudia los exámenes*. Fue más adelante ampliamente abordada por Barbier (1993), y frecuentemente definida como el *arte de evaluar*, siendo en este momento cuando las ciencias de la evaluación surgen como una disciplina independiente en la Educación. Existen dos tipos de docimología tal y como específica Zulma Perrasi (2008): *La docimología crítica* y *la docimología prescriptiva*. Por lo que se refiere a la *docimología crítica* es preciso señalar que:

toma estatus científico en la década del 20, se problematiza en torno a la variabilidad intra e interindividual existente en los examinadores para emitir juicios de valor y a la heterogeneidad de la información y criterios empleados. Como consecuencia de esto, el debate se orienta a la relación “producto” de la enseñanza y objetivos propuestos. (p. 62).

Con el objetivo de perfeccionar la evaluación, nos encontramos con la *docimología prescriptiva*, la cual se basa en la anterior “pretendiendo acotar el carácter aleatorio de los juicios de valor se impulsa la elaboración de instrumentos y procedimientos” (p. 63). Este tipo docimológico comienza a ser de frecuente utilización en el ámbito de la Educación y en el ámbito de la psicología.

Sin embargo, el término *evaluación* ha superado a su predecesor *-docimología-*, siendo hoy en día uno de los habitualmente utilizados en el ámbito de la Educación, entre otros. Y concretamente, el acto de evaluación en el aula de Lenguas extranjeras es, desde el punto de vista de Blanchet y Chardenet (2011), una manifestación compleja en la que se integran la actividad evaluadora (orden cognitivo), los sujetos (orden sociopedagógico), los procesos y procedimientos (orden didáctico y docimológico) y las certificaciones (orden económico y político).

1.2. *Assessment*: tipos de evaluación y su diferenciación

En el presente apartado se van a abordar los diferentes términos referidos a la evaluación –*assessment*– de las lenguas recogidos en el MCERL (Consejo de Europa, 2002) y algunas de sus implicaciones conceptuales y metodológicas.

La siguiente tabla muestra la amplia variedad tipológica de evaluaciones que se pueden realizar en el aula de Lenguas extranjeras, y que todo docente debe conocer para que le permita seleccionar la más adecuada, de acuerdo al contexto y las necesidades de nuestros alumnos.

Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Evaluación continua	Evaluación realizada en un momento determinado
Evaluación global	Evaluación analítica
Evaluación directa	Evaluación indirecta
Evaluación objetiva	Evaluación subjetiva
Autoevaluación	Evaluación externa
Evaluación en serie	Evaluación por categorías
Evaluación mediante lista de control	Evaluación mediante escala
Evaluación práctica	Evaluación teórica
Evaluación con referencia a la norma	Evaluación con referencia a un criterio
Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio

Tabla 1. Los tipos de evaluación del aprendizaje de lenguas (Tomado del Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación (Consejo de Europa, 2002, p. 183)

Prestamos especial atención a los tres tipos de evaluación que destacamos en la tabla, las cuales vamos a analizar con detalle, a saber: la *evaluación continua*, la *evaluación global* y la *evaluación formativa*. ~~ya que~~ Son los tipos de evaluación que se exigen realizar en las aulas desde las Leyes educativas nacionales y los que están recogidos en el currículo de nuestro contexto regional, la Comunidad Autónoma de Castilla y León. En concreto, el artículo 12 del *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* establece que la evaluación de los alumnos en la etapa de Educación Primaria debe de ser global y continua y, debe a su vez tener en cuenta el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Incorpora, además, una evaluación docente como reflexión y con la intención de producir propuestas de mejora de sus prácticas educativas.

1.2.1. La evaluación continua

Por lo que se refiere a la evaluación continua, destacamos la consideración de Poza (2010) cuando describe que:

La evaluación será continua cuando este inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno con el fin de detectar las dificultades en el momento en el que se producen, averiguar sus causas, y en consecuencia, adoptar las medidas necesarias que permitan al alumno continuar su proceso de aprendizaje. (p. 2).

Además, ha de señalarse que la evaluación continua, según el MCERL, se desarrolla a lo largo del curso escolar y recoge y valora todas las actividades orales y escritas realizadas por el alumno; lo que permite al docente obtener una visión del progreso del alumno a lo largo de un amplio periodo de tiempo, y elimina el estrés de los alumnos al no tener que enfrentarse a test o pruebas estandarizadas en este tipo de evaluación (Consejo de Europa, 2002).

1.2.2. La evaluación global

Por lo que se refiere a la evaluación global, Poza (2010) la considera como un tipo de evaluación que:

se referirá a las competencias básicas y a los objetivos generales de la etapa y tendrá como referente el progreso del alumno en el conjunto de las áreas del currículo, y las características propias del mismo y el contexto sociocultural del centro docente. (p. 2).

A esta consideración ha de añadirse lo que el MCERL (Consejo de Europa, 2002) ya precisaba acerca de que la evaluación global “consiste en realizar una valoración sintética tomada en conjunto. En este caso, el examinador pondera distintos aspectos de forma intuitiva.” (p. 191).

1.2.3. La evaluación formativa

Y por lo que se refiere a la evaluación formativa *–formative assessment–* recogemos la aportación de Jorba y Sanmartí, (1993), quienes nos introducen al respecto que:

La evaluación durante el proceso de aprendizaje o formativa es un término que fue introducido [...] para referirse a los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos. (p. 6).

Así pues, la finalidad de este tipo de evaluación reside en que a través del análisis de los errores del alumno, se pretende que este sea capaz de regular y mejorar su proceso de enseñanza y aprendizaje (Jorba y Sanmartí, 1993).

Poza (2010) establece que “la evaluación tendrá un carácter formativo y orientador del proceso de educativo y proporcionará una información constante que permita mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa.” (p.2).

La evaluación formativa se basa en la recogida de datos académicos del alumno a lo largo de un amplio periodo de tiempo; y con el análisis de estos datos se proveerá al alumno de *feedback* que lo ayude a mejorar su proceso de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con las orientaciones que ofrece el MCERL, para que este tipo de evaluación tenga éxito debe de haber una comunicación continua o retroalimentación entre docente y alumno, así como un cierto nivel de autonomía por parte del alumno que le permita integrar la nueva información. (Consejo de Europa, 2002).

Y desde la perspectiva de Casanova (1998) consideramos oportuno indicar que:

La evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos [...] y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad, [...], es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa. (p. 16).

El principal objetivo en la evaluación formativa es que el alumno mejore su proceso de enseñanza y aprendizaje a través del *feedback* proporcionado por el profesor. El *feedback* ha de convertirse *per se* en aprendizaje, mostrando las debilidades y aspectos positivos del desarrollo educativo del alumno. Con este tipo de evaluación, el profesor puede decidir realizar cambios en su planificación, en su metodología y en su intervención didáctica, basándolos en las necesidades de los alumnos. Este tipo de

evaluación se produce a la vez que el proceso de aprendizaje, por lo que es un ciclo reiterativo en el tiempo (D'anglejan, Harley y Shapson, 1990). Y los instrumentos utilizados con mayor frecuencia en este tipo de evaluación suelen ser el *portfolio* – ampliamente abordado en el apartado 1.5. del presente Trabajo- y las actividades diarias del aula.

Como tipología de evaluación directamente contraria a la formativa se encuentra la denominada evaluación sumativa –*summative assessment*–, en la cual se cuantifica lo que el alumno ha producido una vez ha finalizado el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través generalmente de un tipo de test o una única evaluación. Este tipo de evaluación numérica permite comparar los resultados de una gran muestra de alumnos, mostrando su objetividad a la hora de medirlos a través de la estadística. Se considera que no existe una relación directa entre la evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que se concibe como aspecto negativo que ambas ocurran a la vez (Poehner y Lantolf, 2005). La evaluación sumativa comparte algunas cualidades con la denominada *static assessment*. Cuando esta se realiza, solo se buscan los datos numéricos que el alumno ha obtenido, sin ayudarle a percatarse de sus errores ni a cómo mejorarlos. Stenberg y Grigorenko (2002) aportan al respecto que:

The examiner present items, either one at a time or all at once, and each examinee is ask to respond to this items successively, without feedback or intervention of any kind. At some point in time after the administration of the test is over, each examinee typically receives the only feedback she or he will get: a report on a score or set of scores. By that time, the examinee is studying for one or more future tests. (p. vii).

1.2.3.1. Derivaciones específicas de la evaluación formativa

Sin embargo, la evaluación formativa ha ido dando lugar a otro tipo de evaluación: la evaluación formadora; que como nos explican Bordas y Cabrera (2001):

la *evaluación formadora* arranca del propio discente; esto es, se fundamenta en el autoaprendizaje; la evaluación formativa es una respuesta a la iniciativa docente, mientras que la *evaluación formadora* responde a la iniciativa del discente. (p. 12).

Las nuevas concepciones de esta evaluación formadora pretenden que sea el alumno el que se autoevalúe y sea capaz de identificar los aspectos a mejorar, así como de utilizar las estrategias ofrecidas por el docente para llevarlo a cabo.

En función de si la *formative assessment* ha sido planificada o no, nos encontramos con dos tipos según Ellis (2003), a saber: el *planned formative assessment* y el *incidental formative assessment*.

El *planned formative assessment* lo suelen realizar varios grupos de profesores a la vez, proponiendo unas instrucciones a seguir pero con margen de modificación. Pese a ser una evaluación formativa, se suelen aplicar los principios de la evaluación sumativa al separar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la evaluación, lo cual conlleva que las indicaciones de mejora aportadas tras la evaluación no buscan la mejora del alumno durante el proceso de evaluación; ya que se aportan una vez finalizado este.

La *incidental formative assessment*, por el contrario, no es planificada, sino que surge durante las conversaciones y las interacciones cotidianas entre profesor y alumno. Ellis (2003) propone una clasificación dentro de la *incidental formative assessment*: la *internal incidental formative assessment*, la cual se lleva a cabo cuando el docente plantea una serie de preguntas y aporta *feedback*, relacionadas ambas estrategias con una tarea que el alumno está realizando en ese momento. Y la *external incidental formative assessment*, la cual se lleva a cabo cuando las conversaciones entre profesor y alumno reflejan una serie de reflexiones de una actividad que se está realizando o acaba de finalizar.

1.2.3.2. Estrategias para adoptar la evaluación formativa

Autores como Fishell, Lawrence y Nelson (2011) nos aportan una serie de estrategias informales para llevar a cabo la *formative assessment* en el día a día del aula, las cuales pueden ser transferidas al aula de Lenguas extranjeras. Algunas de las estrategias no requieren de instrumentos o preparación previa, como son el uso de pulgares hacia arriba o hacia abajo, en función de si los alumnos lo han hecho bien o no; o indicar con los dedos de la mano una puntuación del 1 al 5.

Otras estrategias solo requieren de unas *cards* como por ejemplo, el *stop/go* con una señal de tráfico que se gira en función de si se está realizando bien o no la actividad; o las *sequence cards*, cuyo objetivo es ordenar las palabras de una oración. Una

estrategia aún más elaborada es el *whiteboard*, en el que los alumnos escriben la respuesta a una pregunta del profesor y luego lo comprueban con la respuesta dada por el profesor.

El uso de *mini-quizzes* o *the exit slip*, en los cuales se plantea una pregunta al terminar la clase, pueden ser una manera eficaz de proporcionar *feedback* con el que el profesor compruebe si los alumnos han alcanzado los objetivos de la actividad.

No obstante, existen otras estrategias que requieren una mayor planificación como *four corners*, consistente en que el profesor plantea una pregunta y coloca cuatro respuestas diferentes en cuatro columnas, y los alumnos responden desplazándose a una de esas columnas. También se puede utilizar la estrategia del *snowball fight* en el que cada alumno escribe una pregunta o una acción en una hoja de papel y toda la clase la lanza al unísono y, al tiempo que se recogen, contestan o realizan la acción descrita.

O las *musical chairs*, que si bien pueden ser consideradas como parte de una dinámica grupal, pueden ser concebidas, además, como una estrategia con rasgos competitivos, en la cual el alumno que responde el último a la pregunta planteada pierde su sitio en el círculo y sale del juego.

1.3. Algunos modelos innovadores para el *assessment*

Sommer (1989) subraya la importancia de concebir la evaluación como “the process of understanding out who the students are, what their abilities are, what they need to know, and how they perceive the learning will affect them.” (p. 346).

Flemming (2008), por su parte, otorga al *assessment* la cualidad de presentarse como un indicador de calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. En función de para quién se recoja esta información, el *assessment* se centrará en unos aspectos u otros, tal y como aquí recogemos:

Classroom teachers need regular information on how pupils' knowledge, skills and understanding are developing, both to inform how they should adjust their teaching and to determine what kind of feedback is needed to improve pupils' learning. [...] Learners themselves need to know how they are progressing and how to improve their performance but they may need to be protected from the potentially demotivating effects of negative assessment (pp. 9-10).

Así pues, cuando el *assessment* se realiza sobre el área de Lenguas extranjeras surgen dos enfoques, tal y como plantea Fleming (2008), a saber: *Assessment of Learning* y *Assessment for Learning*. El primero -*Assessment of Learning*- centra la atención en la objetividad, es decir, los datos han de ser o estar cuantificados, asemejándose con la denominada *Summative Assessment*, en la cual se suelen utilizar los *tests* y las pruebas tradicionales como instrumentos de evaluación. Mientras que el *Assessment for Learning* se enfoca en aspectos de carácter más formativo -*Formative Assessment*-, cuyos rasgos ya hemos mencionado anteriormente.

1.3.1. *Alternative assessment*

Huertas Macías (2002) recoge las aportaciones de García y Pearson (1994) en relación con la denominada *alternative assessment*, quienes se refieren a ella como los “efforts that do not adhere to the traditional criteria of standardization, efficiency, cost-effectiveness, objectivity, and machine scorability.” (p. 355).

En un *alternative assessment* se evalúa lo que los alumnos son capaces de producir e integrar, por lo que este tipo de evaluación se lleva a cabo en el aula sin interrumpir las actividades programadas, sino que son esas actividades diarias y cotidianas las que se evalúan. En este tipo de evaluación no se recogen datos numéricos de los alumnos, sino todo aquello que el alumno ha ido produciendo a lo largo de su aprendizaje; permitiendo una mejor identificación de los aspectos que son dignos de mejora. Los instrumentos empleados en este tipo de evaluación son muy variados y cada uno cumple con determinados objetivos, siendo los más destacados los *checklist*, los cuestionarios, los *role-plays*, todas aquellas anotaciones que realiza el profesor durante la clase, etc. (Huerta-Macías, 2002).

1.3.2. *Dynamic assessment*

La relación entre la evaluación y el proceso de enseñanza queda definida por Lidz y Gindis (2003) como “assessment is not an isolate activity that is merely linked to intervention. Assessment, instruction, and remediation can be based on the same universal explanatory conceptualization of a child’s development (typical or atypical) and within this model are therefore inseparable.” (p. 100).

Centrando la atención en la evaluación, Luria (1961) plantea que los test estandarizados nos ofrecen una visión de los “problemas” o “fallos” que ha tenido el alumno, pero no un diagnóstico de por qué han surgido y cómo se deberían solucionar esos problemas. Para ello se diseña un tipo de evaluación que aborde estos aspectos, la *Dynamic Assessment* (Luria, 1961). La *Dynamic Assessment* se basa en la concepción de las habilidades mentales que emplean los alumnos a la hora de aprender, a través de la Zona de Desarrollo Próximo. Vygotsky (1998) plantea que se ha de ofrecer ayuda a los alumnos en su proceso de aprendizaje, pero también se les deben plantear retos adecuados a su nivel que puedan resolver por sí mismos. En este tipo de evaluación, se plantea la idea de que las actividades de enseñanza y de evaluación deben de ser de naturaleza similar y ocurrir de forma simultánea, promoviendo el desarrollo del alumno y la mejora de sus habilidades. (Poehner y Lantolf, 2005).

Asimismo, se diferencia de los demás tipos de evaluación fundamentalmente en dos aspectos: el primero en que no solo ofrece *feedback* a los alumnos, sino que este *feedback* favorece su desarrollo. Y el segundo, en que durante el proceso de evaluación, el profesor va aconsejando y proporcionando directrices de mejora al alumno, en lugar de ofrecérselas al finalizar la evaluación (Poehner y Lantolf, 2005). Estos autores, involucrados en la *Dynamic Assessment*, se han planteado desde el inicio cómo aunar los datos estandarizados con la ayuda proporcionada durante todo el proceso al alumnado; y en función de la objetividad les han otorgado a los métodos de evaluación dos enfoques, a saber: el *Interventionist Dynamic Assessment* y el *Interactionist Dynamic Assessment*.

En el *Interventionist Dynamic Assessment*, la evaluación se centra en unos principios de estandarización, alejándose de los objetivos del *Dynamic Assessment*. Así pues, se espera que el alumno cumplimente una serie de parrillas de evaluación que contienen preguntas guía o pistas acerca de cómo progresa en su aprendizaje. El rol del mediador es inexistente, ya que comprometería la objetividad de los datos obtenidos. Una vez obtenidos los resultados, además de aportar una indicación del nivel del alumno, también nos proporciona la ayuda o la mediación que necesita para poder seguir progresando. Al realizar una mediación con restricciones, esta puede no aportar lo que el alumno realmente necesita; ya que se ha perdido la oportunidad de ayudar al alumno durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el *Interactionist Dynamic Assessment*, la evaluación se caracteriza por el diálogo y la cooperación, es decir, por una interacción entre mediador y alumno a la hora de determinar el *assessment*. Ambos se responsabilizan de que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje se alcancen los objetivos propuestos y de que se produzca un desarrollo educativo por parte de alumno. Este tipo de evaluación está en consonancia con los principios de Vygotsky, como son los que se derivan del concepto de la Zona De Desarrollo Próximo, promoviendo una evaluación más especializada en función de las necesidades educativas del alumno. El reto a conseguir en este tipo de evaluación es que los resultados se difundan en la comunidad educativa, con el objetivo de ir mejorando los enfoques e instrumentos de evaluación empleados.

Ambos tipos de *Dynamic Assessment* son buenos métodos de evaluación siempre y cuando se tenga claro el objetivo que se pretenda conseguir, para lo cual el docente de Lenguas extranjeras deberá seleccionar uno u otro, en función de las situaciones de aprendizaje para las que mejor se preste.

El rol del docente en esta concepción de la evaluación también cambia, ya que se le considera un mediador más que un examinador. El mediador ayuda al alumno durante el proceso de aprendizaje y también durante el proceso de evaluación; puesto que ambos ocurren al mismo tiempo, permitiendo que el alumno progrese educativamente (Poehner y Lantolf, 2005).

Stenberg y Grigorenko (2002) nos aportan dos tipos de *Dynamic Assessment* en función de cuándo y cómo proporcionamos como docentes la mediación.

El primero se designa con el término *sandwich* y se acerca a los principios de una *Interventionist Dynamic Assessment*. Consiste en la realización de un pre-test que los alumnos realizan de manera independiente y un post-test exactamente igual al anterior en el que el mediador va ofreciendo ayuda en las dificultades encontradas anteriormente, señalando los errores y la forma en que se pueden solucionar. Para conocer el grado de impacto de la mediación se compararían los dos test realizados.

El segundo se designa con el término *cake* y se aproxima a los principios de una *Interactionist Dynamic Assessment*. Consiste pues en ir aportando la ayuda al alumno en cada ítem del test a realizar, lo cual le permite darse cuenta de su error de manera instantánea.

En ambos tipos de mediación se aporta ayuda desde una perspectiva implícita, llegando a proporcionar una ayuda explícita en los casos que así lo requieran (Stenberg y Grigorenko, 2002).

En este orden de cosas, cabe subrayar que la *Dynamic assessment* comparte alguno de sus principios con la *incidental formative assessment* anteriormente expuesta, pero no son ciertamente iguales, ya que la *Dynamic assessment* no está planificada, y por lo tanto, no se puede asegurar que se realiza de manera regular en el aula ni que las interacciones realizadas conlleven a un desarrollo del aprendizaje de los alumnos (Torrance y Prior, 1998).

1.4. Otros métodos de evaluación

Reflejamos aquí algunos otros modelos, métodos o concepciones que existen sobre la evaluación, como son el *normative assessment*, el *international assessment* y, de manera especial, el *self-assessment*.

En cuanto al *normative assessment*, es oportuno indicar que se caracteriza por que los estudiantes realizan una prueba convencional que se puntúa numéricamente, permitiendo realizar un *ranking* con los alumnos examinados, sin embargo no muestra el desarrollo de su aprendizaje ni plantea estrategias para mejorarlo (Fleming, 2008).

En virtud de la globalización, se vienen dictando diversas recomendaciones y directivas europeas a efectos de promover la estandarización o la evaluación estandarizada, ante lo cual -para el ámbito que nos concierne en este Trabajo- se nos muestra conveniente hacer alusión a la denominada *international assessment*. Desde la perspectiva de Noijons (2008) la *international assessment* se define como aquella que “allows for educational achievement to be compared across countries. It is concerned with measuring trends or progress.” (p. 17). Así pues, la *international assessment* proporciona información educativa a nivel internacional que sirve para mejorar los programas educativos nacionales y así poder formar a ciudadanos críticos y democráticos para esta gran comunidad.

Y por lo que se refiere al *self-assessment*, es importante que los alumnos realicen evaluaciones de su propio aprendizaje, ya que les permite adquirir responsabilidad directa del proceso, además de actuar como elemento motivador (Fleming, 2008).

Sabirón *et al.*, (1999) consideran que la evaluación ha de ser fruto de acuerdos intersubjetivos (estudiantes y profesorado) de manera que el conocimiento válido que determina sea fruto de acuerdos dialógicos” (p. 16).

Y Fetterman, Kafyarian y Wandersma, (1996) recogen una idea destacable sobre la autoevaluación, al considerar que:

a medida que el alumnado aprende a autoevaluarse también aprende a saber identificar y expresar sus necesidades, a establecer objetivos y expectativas, a realizar un plan de acción para conseguirlos, a identificar recursos, establecer los pasos lógicos y necesarios para conseguir los objetivos, a valorar los logros, etc. (p. 17)

La *self-assessment* permite a los alumnos darse cuenta de las cualidades y de los déficits que presenta su aprendizaje, y orientar este hacia una mayor eficacia.

El MCERL propone utilizar el *self-assessment* como un complemento a las evaluaciones realizadas por el profesor y a las pruebas estandarizadas, ya que existe una correlación entre todas ellas. Además, se defiende la idea de que cuando se asocia la autoevaluación a una experiencia concreta y se ofrece al alumno formación sobre cómo llevar a cabo esta autoevaluación, la eficacia de esta aumenta.

Las implicaciones didácticas que se derivan de la autoevaluación por parte de los alumnos conllevan a que el alumno conozca los objetivos de aprendizaje que se pretenden conseguir, defina actividades para la autoevaluación, cree criterios de evaluación que se proyecten en aprendizajes concretos, reflexione acerca del proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos, conozca el alcance de las técnicas de evaluación empleadas y realice actuaciones con base en los resultados obtenidos (Bordas, 2001).

1.5. Instrumentos de evaluación

Las estrategias para lograr una evaluación eficaz del proceso de enseñanza y aprendizaje deben permitir al alumno: participar en su propia evaluación, realizando auto-evaluaciones aplicando diferentes estrategias, técnicas o modelos en función del contexto, la situación, la actividad, etc. (Bordas y Cabrera, 2001)

Los instrumentos de evaluación, según la Dirección General de Desarrollo Curricular de México (2013), son “recursos que se emplean para recolectar y registrar información acerca del aprendizaje de los alumnos y la propia práctica docente.” (p. 70)

A continuación, exponemos una serie de instrumentos de evaluación que favorecen el desarrollo de la evaluación formativa en las aulas de Educación Primaria. Tales instrumentos vienen propuestos por la Dirección General de Desarrollo Curricular (2013).

- **Guía de observación**

La guía de observación está compuesta por una serie de indicadores o preguntas que el profesor va respondiendo a la vez que realiza una observación directa sobre los alumnos y va indicando los aspectos que considere relevantes o dignos de reflexión posterior.

- **Registro anecdótico**

El registro anecdótico es un relato de sucesos o hechos ocurridos durante la jornada escolar, que tienen relevancia para el docente y que conciernen a las características de los alumnos, las actividades realizadas, los comportamientos observados, etc. Este registro se suele realizar de manera individual por cada alumno.

- **Diario de clase**

El diario de clase es elaborado por el alumno, y en él refleja su experiencia de aprendizaje –a modo de *learning log*–, sus dudas y comentarios, etc. acerca de las actividades realizadas durante un periodo de tiempo, favoreciendo la autoevaluación.

- **Diario de trabajo**

El diario de trabajo es elaborado por el docente, y en él narra lo ocurrido a lo largo de la jornada escolar, para luego reflexionar acerca de su práctica docente y su autoevaluación, para poder así plantear propuestas de mejora.

- **El *portfolio***

El *portfolio* es una herramienta que permite al alumno conocer información acerca de su competencia lingüística en una o varias Lenguas extranjeras, y utilizarlo

como carta de presentación de sus propias habilidades lingüísticas (Develloet y Muresan, 2000).

Los objetivos básicos del portfolio son: promover una conciencia de tolerancia hacia todas las lenguas y su cultura, facilitar que el alumno sea el principal agente de su evaluación, evaluar las competencias comunicativas en la Lengua extranjera y utilizar una clasificación europea de niveles lingüísticos que acredite al alumno.

Un instrumento básico en las autoevaluaciones es el *portfolio*, ya que en su realización participan tanto docentes como alumno, e incluye diferentes tipos de actividades a lo largo de un amplio período de tiempo. Bordas y Cabrera (2001) nos ofrecen la siguiente clasificación del portfolio:

- *Portafolios de trabajo*, como revisión diaria que el docente realiza de algunas de las actividades que lo enmarcan.
- *Portafolio de presentación*, el cual incluye aquellos trabajos o actividades que el alumno considera que son los mejores.
- *Portafolio de recuerdo*, que recoge todas las actividades y materiales realizados por el alumno que no han sido seleccionados para el portafolio de presentación.

Bordas y Cabrera (2001) también nos ofrecen una serie de pautas a seguir para realizar el portfolio. Primero, es necesario identificar los objetivos y establecer los propósitos a conseguir, es decir, por qué se ha seleccionado como método de evaluación y cuáles son los criterios a seguir. Segundo, se ha de seleccionar el contenido y su secuencia, y los tipos de actividades y agrupaciones se van a realizar. Tercero, se han de seleccionar los recursos o materiales necesarios para llevar a cabo las actividades planteadas. Cuarto, es necesario realizar una reflexión general del portfolio y de lo que ha aportado al aprendizaje del alumno. Quinto, el alumno realizará una autoevaluación con todo el material del portfolio y con alguna rúbrica o parrilla. Y, por último, se facilitará la difusión del portfolio y se compartirá.

Los tres componentes básicos de un portfolio son, según el Consejo de Europa y Develloet y Muresan (2000):

The language biography: es un historial que recoge toda la información lingüística y cultural y el progreso del alumno, así como las *checklist* realizadas, las cuales están agrupadas por habilidades y niveles lingüísticos.

The European Language Passport: es un documento en el que se muestra el nivel lingüístico del alumno en el momento de su realización. El alumno siguiendo la *self assessment grid* obtiene el nivel real en el que se encuentra, y es el que figurará en el pasaporte. Es importante que la parrilla se cumplimente con objetividad, dado que este documento es el que se puede adjuntar a la hora de solicitar becas o cualquier tipo de actividad en el extranjero.

Dossier: en este documento se recogen todas las actividades, proyectos, audios, etc. que se han realizado, con el objetivo de mejorar el aprendizaje en una Lengua extranjera. Es un documento que se va modificando con la incorporación de nuevos materiales, en función de los progresos que el alumno vaya realizando.

- **Rúbricas de evaluación**

Las rúbricas constan de una serie de indicadores con los que cotejar los conocimientos, habilidades y destrezas del alumno, para conocer su nivel o grado de competencia. Las escalas de valores de una rúbrica pueden variar pudiendo ser numéricas, descriptivas o alfabéticas.

Para la elaboración de una rúbrica hay que determinar una escala de valores, los indicadores de aprendizaje, y los grados de logro de los indicadores; todo ello recogido apropiadamente en una tabla.

Las rúbricas se utilizan principalmente para realizar la evaluación de la competencia de los alumnos, tanto por parte del profesor como por su propia autoevaluación. La información proporcionada en ellas permite al profesor conocer el nivel lingüístico-comunicativo del alumno, y emprender las actuaciones pertinentes con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

- **Lista de cotejo**

La lista de cotejo indica las actividades, los aprendizajes, las actitudes, etc que se quieren evaluar. Esta lista se organiza en forma de tabla, y en ella solo aparecen aspectos de importancia del proceso.

- **Pruebas escritas**

Las pruebas escritas constan de una serie de preguntas con enunciados claramente formulados, que pueden responderse libremente. Las preguntas pueden ser abiertas, de múltiple respuesta a elegir la correcta, de ordenar una serie de oraciones, de verdadero o falso, etc. El denominador común es que todas ellas evalúan una muestra de

los contenidos dados. Deben de ser objetivas, claras y válidas al evaluar lo que se pretende, por lo que se deben identificar previamente los aprendizajes y los contenidos a evaluar.

1.6. Evaluación por competencias

De acuerdo con la concepción actual de la Educación y tal y como se plantea en la normativa curricular actualmente vigente, la evaluación se realiza en función de las competencias adquiridas por el alumno.

El *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* (BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014) define las competencias como:

una combinación de habilidades prácticas, [...] que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales. (Sec. I. Pág. 19350).

La otra definición que El *Real Decreto 126/2014* incluye sobre las competencias hace contemplarlas como las “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.” (Sec. I. Pág. 19351).

De conformidad con la normativa curricular actualmente vigente, estas competencias constituyen un saber práctico que es aplicable a diversos contextos educativos, sociales o profesionales. Los procesos de enseñanza y aprendizaje se ven favorecidos por la introducción de las competencias como evaluación, ya que existe una interrelación entre el concepto y el procedimiento para aprenderlo.

Las actividades de aprendizaje diseñadas por los docentes deberían incluir más el desarrollo de una competencia por cada actividad para lograr una adquisición eficiente de las mismas.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013) (LOMCE) ha adoptado el

término de *competencias clave*, tomado de la Unión Europea, y que en el *Real Decreto 126/2014* se especifican como “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.” (Sec. I. Pág. 19350). Las competencias clave del currículo son siete: Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y Conciencia y expresiones culturales. Estas competencias se concretan en conocimientos, actitudes y capacidades conforme a las dimensiones de toda competencia (saber, saber hacer y saber ser); que son las que la Unión Europea considera necesarias adquirir para educar a futuros ciudadanos europeos.

1.6.1. La evaluación en el área de Lengua extranjera (inglés)

Los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables están vinculados con los contenidos específicos, centrándose estos en la comprensión y la producción, pero también otorgando importancia a la comunicación eficaz en aspectos fonético-fonológicos y ortográficos. Según el planteamiento de la *ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León* (BOCYL núm. 117, de 20 de junio de 2014), los contenidos comunes a todos los bloques son aquellos relacionados con desarrollar, fundamentalmente, la competencia social y cívica, la competencia comunicativa (con la comprensión y producción) y la competencia lingüística (con la sintaxis y el léxico).

La evaluación llevada a cabo en el área de Lengua extranjera (inglés), tal y como recoge la *ORDEN EDU/519/2014*, se lleva a cabo utilizando una serie de técnicas e instrumentos como el portfolio, los proyectos y la autoevaluación y coevaluación, los cuales permiten al alumnado ser consciente de su progreso.

El *European Centre of Modern Languages* (Council of Europe, 2008-2011) (ECML/CELV) centra su atención en la evaluación de la expresión escrita –*writing*- y de la comprensión escrita –*reading*- de los jóvenes alumnos europeos. La evaluación se debe realizar, con el fin de descubrir lo que sabe y lo que puede hacer el alumno en la Lengua extranjera, para actuar en consecuencia, de manera que se ayude al alumno a progresar en su proceso de adquisición de la lengua.

El ECML/CELV (Council of Europe, 2008-2011) propone una serie de estrategias y materiales para llevar a cabo este tipo de evaluación basado en las *productive skills* o destrezas comunicativas de producción; siendo estas el *reading* y el *writing*.

La primera estrategia la ofrece para ayudar a mejorar a los alumnos en el *writing*, realizando una lluvia de ideas antes de comenzar con la producción escrita; para posteriormente evaluar el primer borrador realizado por el alumno que es el que nos muestra lo que el alumno ha aprendido y lo que sabe hacer. Esta estrategia comprendería el enfoque del *writing* como proceso, por cuanto que abarca algunas de sus fases, como son el *planning* o el *drafting*. No obstante, también se contemplan estrategias relacionadas con el enfoque del *writing* como producto, puesto que también se propone evaluar el texto realizado: la estructura y la información del texto, la gramática, el léxico y los errores de puntuación y ortográficos. Y en función de estos indicadores se van superando diferentes niveles de aprendizaje (Council of Europe, 2008-2011).

En este sentido, para que la evaluación sea formativa, los profesores deben ser capaces de proporcionar *feedback* útil para el alumno y también se deben definir los criterios de evaluación para que el alumno sea capaz de realizar autoevaluaciones que le permitan conocer su propio progreso. Los diferentes niveles pretenden reflejar las competencias alcanzadas por el alumno, formuladas siempre en positivo, y deben permitir al alumno conocer las metas que debe alcanzar para superar los niveles.

Para la evaluación del *Reading*, en este proyecto abordado por expertos del ECML/CELV, se centran solo en evaluar si los libros de texto elegidos son adecuados o no para el nivel del alumno. Se lleva a cabo a través de la técnica del *running record*, la cual consiste en que el profesor toma notas acerca de cómo lee el alumno en voz alta y, en función del número de palabras que resultan problemáticas para el alumno, se decidirá si el nivel del libro es el adecuado o se necesita proporcionar libros de un nivel superior o inferior. (Council of Europe, 2008-2011)

En la evaluación de ambas habilidades/competencias, el ECML proporciona a los docentes una serie de códigos con los que evaluar de manera rápida y sencilla textos escritos o el texto oral que el alumno lee en voz alta. Al llevar a cabo este método de

manera continuada nos permite realizar una evaluación formativa; es decir, observar el progreso del alumno y tomar las decisiones basándonos en los datos recogidos.

Después de realizar una actividad de *writing* o de *reading* es conveniente que los alumnos realicen un *self-assessment*, completando una rúbrica que les permita conocer sus fortalezas y sus puntos débiles susceptibles de mejora de cara a la próxima actividad (Consejo de Europa, 2008-2011).

Asimismo, del documento titulado *El currículo integrado hispano-británico para Educación Infantil y orientaciones para su desarrollo* (CNIIE¹ - MECD, 2012), rescatamos diferentes ideas sobre la evaluación del aprendizaje en el aula de Lenguas extranjeras. A pesar de ser un documento destinado para la etapa de Educación Infantil, algunas de las técnicas y estrategias de evaluación propuestas pueden ser transferibles al aula de Lengua extranjera de Educación Primaria. Retomamos la idea de que la evaluación de y para el aprendizaje forma parte del proceso diario de enseñanza y aprendizaje del aula. Los alumnos aprenden de una manera más eficaz cuando conocen los objetivos a conseguir, cuando reciben *feedback* útil sobre sus actuaciones y sobre cómo mejorarlas, por ejemplo, mostrando al alumnado los elementos de éxito en una actividad; y cuando participan activamente en su proceso de evaluación implicándose en la creación de los instrumentos de evaluación. Asimismo, se pueden introducir materiales al aula de Lengua extranjera, como por ejemplo la presentación de un personaje que narre en lengua inglesa lo que se va a aprender en el día, o converse con el alumnado haciéndole partícipe de su propio proceso de evaluación.

1.6.2 La evaluación de la competencia lingüística

El Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL) proporciona información sobre cómo llevar a cabo la evaluación en dicha competencia. Tres son las destrezas comunicativas a evaluar: la comprensión escrita, la comprensión oral y la expresión escrita.

En las pruebas de *comprensión escrita*, se proporciona un texto a los alumnos, formulándose posteriormente diferentes tipos de preguntas que deben contestar. El alumno puede terminar una oración seleccionando un dibujo, contestar a una serie de

¹ Las siglas CNIIE equivalen a *Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa*, el cual constituye una unidad dependiente del Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

preguntas multi-respuesta, unir una oración con el dibujo que la representa, unir una oración con su etiqueta correspondiente o colocar oraciones aisladas en un texto. Como se puede observar, la dificultad en la resolución de las preguntas varía en función del formato.

En las pruebas de *comprensión oral*, el audio lo proporciona un CD en el que hablan personas nativas (una o varias en función de la actividad) y a los alumnos se les propone que completen o contesten a una serie de preguntas de diferente tipología. Se les pide que respondan a una pregunta seleccionando un dibujo, que seleccionen la respuesta a una pregunta de varias opciones dadas, que decidan, dada una frase, si es verdadera o falsa, o emparejar a las personas que conversan con dibujos que representan alguna situación comunicativa presente en el diálogo o en la conversación.

En las pruebas de *expresión escrita* existen diferentes formatos; por ejemplo, se puede proponer a los alumnos que elaboren un texto a partir de una imagen y de unas frases-guía, esto es, a partir de una oración con preguntas a contestar o, a partir de un texto ofrecido (carta, folleto informativo, etc.), construir otro siguiendo unas pautas.

En la evaluación de estas tres destrezas comunicativas nos encontramos con una gran variedad de formatos de actividades que se pueden tomar como ejemplo para llevar al aula de Lenguas extranjeras y realizar aquellas que mejor satisfagan las necesidades de los alumnos. Sin embargo, estimamos preciso aludir a la necesidad de atender al reto de evaluar apropiadamente la expresión oral, para lo cual se muestra conveniente disponer de más trabajos que incidan en esta destreza comunicativa, por las carencias de comunicación oral que hoy en día aún presentan gran parte de los estudiantes en las aulas de Educación Primaria.

2. MARCO METODOLÓGICO

2.1. Aspectos curriculares: la evaluación en el currículo de Educación Primaria

De la LOMCE se deriva un proceso de concreción curricular por diferentes niveles. En el primer nivel se concretan el currículo nacional de Educación primaria y los currícula regionales, en nuestro contexto, el currículo de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. El segundo nivel corresponde a la concreción de los currícula en los distintos documentos de centro y, el tercer nivel, a su vez, en su concreción al aula.

A partir de esta breve consideración, se van a analizar los aspectos y características de la evaluación tanto en el currículo nacional como en el de Castilla y León.

Como ya se mencionó anteriormente en este Trabajo, la evaluación en la etapa de Educación Primaria, tal y como lo plantean las orientaciones educativas de tipo curricular, debe de ser continua, global y formativa. Esto quiere decir que se realizará a lo largo de todo el curso escolar y se tendrán en cuenta todas las actividades, pruebas escritas, proyectos, etc. que el alumnado realice, con el objetivo de ayudarlo a mejorar su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con arreglo a la normativa actual vigente, la evaluación se realiza conforme a los *criterios de evaluación* y a los *estándares de aprendizaje evaluables*. El *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* (BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014) establece que:

Los criterios y estándares de evaluación que se establecen en el currículo básico suponen una formulación evaluable de las capacidades expresadas en los objetivos generales de la Educación Primaria, asociadas a los contenidos fundamentales de esta área, y muestran las competencias que el alumnado debe adquirir (Sec. I. Pág. 19366).

Así pues, los criterios de evaluación son considerados como “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.” (Sec. I. Pág. 19352). Y acerca de los estándares de aprendizaje evaluables, se clarifica que son:

Especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno 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 (Sec. I. pp. 19351-19352).

La definición recogida de los criterios de evaluación en la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL núm. 117, de 20 de junio de 2014) es similar a la propuesta en el *Real Decreto 126/2014*. En la Orden que regula y establece el currículo de Castilla y León se señala que:

Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de la educación primaria, entendidos como los referentes de evaluación que definen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias. Estos criterios responden directamente a lo que se pretende lograr en cada una de las áreas (p.44186).

Estos dos componentes curriculares relacionados con la evaluación se definen para cada bloque de contenidos de cada área del currículo y son los que indican el grado de adquisición de las competencias y los objetivos propuestos. La evaluación, para que sea fiable y útil, debe ser objetiva, por lo que se establecen una serie de procedimientos para asegurar su objetividad, tal y como establece el *Real Decreto 126/2014*.

Los resultados de las evaluaciones trimestrales, tendrán un carácter informativo y orientador, y seguirán el siguiente criterio propuesto por la ORDEN EDU/519/2014: “Insuficiente (IN) para las calificaciones negativas, Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT), o Sobresaliente (SB) para las calificaciones positivas.” (p. 44202).

La LOMCE y los respectivos currícula recogen especificaciones sobre cómo se debe realizar la evaluación a aquellos alumnos con necesidades de apoyo educativo, además de asegurar que los alumnos reciban medidas de refuerzo educativo cuando su evaluación continua así lo indique. En la ORDEN EDU/519/2014 también se indica que en las programaciones docentes deben estar recogidos indicadores de logro que

muestren no solo la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, sino también las reflexiones y las valoraciones de las prácticas docentes, las cuales irán recogidas en el Proyecto Educativo de Centro, detallándose los instrumentos para llevarlos a cabo y su planificación temporal.

Asimismo, la normativa curricular establece que las instituciones educativas realizarán dos pruebas escritas externas e individualizadas, una en el tercer curso y la otra en el sexto curso de la Educación Primaria, con el fin de comprobar las competencias adquiridas por los alumnos a nivel nacional y aplicar, en el caso de que así lo consideren necesario, planes específicos de mejora.

La ORDEN EDU/519/2014 especifica que la evaluación continua la realizará el profesor de cada área teniendo en consideración no solo todo lo realizado durante el curso escolar, sino también la evaluación inicial y las medidas de refuerzo aplicadas con el alumno. Establece, también, que se realizarán tres sesiones de evaluación a las que asistirán todos los profesores, el tutor y el orientador del colegio, para debatir acerca del progreso del aprendizaje del alumno.

Respecto a la evaluación inicial planteada en la ORDEN EDU/519/2014, la llevará a cabo el tutor al inicio de cada curso de la etapa escolar, y tendrá como objetivo recoger información de las características y conocimientos previos de los alumnos para planificar las programaciones didácticas teniendo en cuenta el contexto de los alumnos.

La evaluación final, planteada en la ORDEN EDU/519/2014, la cual se realiza al finalizar cada curso escolar, tiene como objetivo decidir la promoción del alumno al curso siguiente, valorando todos los resultados obtenidos por el alumno y la necesidad o no de incluir medidas de refuerzo.

La normativa curricular termina exponiendo una serie de documentos oficiales que los docentes deben utilizar para realizar las evaluaciones. Recogemos los que el Real Decreto 126/2014 nos detalla:

Los documentos oficiales de evaluación son el expediente académico, las actas de evaluación, los documentos de evaluación final de etapa y de tercer curso de educación primaria, el informe indicativo del nivel obtenido en la evaluación final de etapa, el historial académico, y en su caso el informe personal por traslado (Sec. I. pp. 19360-19361).

2.2. Aspectos contextuales

El colegio en el que se llevó a cabo la evaluación a través de los métodos e instrumentos mencionados anteriormente, es un centro de línea uno y con sección bilingüe, en la cual las áreas de Primera Lengua Extranjera, Ciencias de la Naturaleza y Educación Artística se imparten en inglés (*English, Science y Arts and crafts*).

El centro escolar se encuentra en la localidad de Valladolid en un barrio cercano al radio periférico del norte de la ciudad muy próximo al campus universitario de la ciudad y a un polígono industrial.

El colegio destaca por la heterogeneidad del alumnado, encontrándose alumnos de etnia gitana, alumnos con un nivel de recursos económicos bajo que viven en el barrio en el que se ubica el centro; y alumnos que cuentan con mayores recursos por ser hijos de familias trabajadoras en la Universidad o de las empresas de alrededor.

Para poder dar respuesta a esta heterogeneidad, el centro cuenta con clases de apoyo específicas para cada área, en las cuales se ayuda a los alumnos con dificultades específicas a alcanzar el ritmo natural de la clase.

El Proyecto Educativo de Centro, recoge los principales valores que se transmiten a los alumnos, tales como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, como pilares centrales de los principios democráticos y sociales del Estado de bienestar.

Centramos la atención, de forma particular, en las características de los alumnos de cuarto curso de Educación Primaria, las cuales destacan por la homogeneidad psicoevolutiva y por un grado adecuado de competencia comunicativa y lingüística, debido a que el número de horas impartidas en inglés aumenta por la condición de sección bilingüe del centro.

Los alumnos presentan una actitud positiva y entusiasta hacia estos nuevos instrumentos de evaluación que tienen como objetivo principal mejorar su rendimiento académico.

El aula de Lengua extranjera es la misma que el aula ordinaria de los alumnos, por lo que en el mismo espacio conviven distintos recursos y materiales como son los posters, libros y actividades realizadas por los alumnos en ambas lenguas: la Lengua materna (español) y la Lengua extranjera (inglés).

La disposición de los alumnos en el aula es en forma de herradura, por lo que todos mantienen una posición frontal o semifrontal y visual con respecto a los demás, favoreciéndose de ese modo la intervención comunicativa entre todos ellos, así como con el docente. Esta disposición espacial permite, a su vez, que los alumnos visualicen adecuadamente la pizarra digital.

El aula cuenta con una pequeña biblioteca bilingüe, la cual se encuentra a disposición de los alumnos tanto para tomar prestados libros con opción de llevárselos a sus casas, como para dedicar tiempo a la lectura una vez terminada alguna actividad.

Los docentes del centro suelen intercambiar información acerca del progreso de los alumnos que tienen en común, realizándolo normalmente en reuniones semanales, y tomar decisiones conjuntas en función de los resultados obtenidos. Además, las evaluaciones trimestrales se planifican adaptándose en la medida de lo posible a las necesidades del alumnado, y se evalúan por el claustro docente, el psicopedagogo y el director, de manera conjunta.

2.3. Hacia el diseño de rúbricas de evaluación

La aplicación del *portfolio* y las rúbricas de evaluación se llevó a cabo solo en el área de Lengua extranjera: inglés, ya que al ser una propuesta de evaluación nueva para los alumnos se decidió incorporarla primero en el área para la que existe un mayor desarrollo de las competencias mencionadas anteriormente. Al finalizar esta propuesta se analiza si es factible incorporarla a las otras Disciplinas No Lingüísticas del centro impartidas en Lengua extranjera.

Tal y como indica la literatura consultada, estos instrumentos de evaluación de la competencia comunicativa y lingüística de los alumnos se aplicaron a diario en el aula, ya que el *portfolio* recoge todas las actividades que engloban las destrezas comunicativas de producción realizadas por los alumnos, tanto orales como escritas. La incorporación de dichas actividades al *portfolio* se realiza al finalizar cada sesión y es el docente el encargado de llevar a cabo una evaluación, continua y formativa, a través de una valoración reflexiva de ellas. Con la información obtenida, plantea al alumno de manera individualizada propuestas de mejora de su trabajo.

En el diseño de nuestro *portfolio* decidimos seguir ~~en~~ sus tres documentos principales planteados por el Consejo de Europa y Develloet y Muresan (2000).

-*The language biography*- se propone a los alumnos que completen una ficha con sus datos personales (nombre, dirección, teléfono, etc.), sus datos académicos (colegio, curso, idiomas que habla, etc.) y también una descripción de una fotografía suya con sus rasgos más característicos (color de ojos y pelo, altura, etc.) Se les propuso igualmente que incluyesen un panfleto cultural, ya que el respeto a la cultura y a la lengua es uno de los principales objetivos del portfolio; en la cual debían de incluir los lugares característicos de su país, las comidas típicas, los bailes tradicionales y las actividades de ocio que alumnos de su edad realizan con regularidad. Una vez se iban completando cada una de las actividades, los alumnos cumplimentaban una *checklist* sobre su aprendizaje.

-*The European Language Passport*- en este documento se pide a los alumnos que realicen una autoevaluación siguiendo el *grid* del Consejo de Europa que determina el nivel lingüístico de los alumnos. Esos 6 niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2) están reconocidos por gran un número de países europeos y permiten al alumno solicitar becas u otro tipo de actividad de iniciación a la vida profesional o laboral. El profesor debe incidir en que los alumnos respondan con objetividad ya que es documento personal.

-En el *Dossier* decidimos que los alumnos recogieran todas aquellas actividades realizadas fuera del libro de texto; tales como proyectos, redacciones, panfletos, etc. El *Dossier* sirve como instrumento de evaluación para el docente y para el alumno, ya que recoge las producciones del alumno a lo largo de un amplio periodo de tiempo mostrando su progreso.

Después de la investigación de la bibliografía acerca del *portfolio* y sus usos se tomó la decisión de aplicarlo en el aula con alumnos que, como ya hemos indicado, presentan una competencia comunicativa y lingüística adecuada para su nivel educativo.

Con el objetivo de cotejar la información recogida a través del *portfolio* se decidió incluir unos instrumentos complementarios para la evaluación, las *rúbricas*. Decisión que está sostenida en la necesidad de contrastar la información obtenida a través de ambos instrumentos.

Las *rúbricas* de evaluación se crearon de manera consensuada con los alumnos; de esta forma, los alumnos son conscientes de los objetivos y de los criterios de evaluación objetos de logro. Existen dos *rúbricas*, las que aplica el docente a las

actividades realizadas por los alumnos y las rúbricas de autoevaluación, las cuales conllevan una participación activa por parte de los alumnos en su propio proceso de evaluación.

Y finalmente, después de revisar bibliografía acerca del *assessment* en el área de Lengua extranjera consideramos que las rúbricas de evaluación y el portfolio cumplían con los principios de globalidad, continuidad y de evaluación formativa.

2.4. Las rúbricas de evaluación de la competencia comunicativa en Lengua extranjera: inglés

Teniendo en consideración todas las aportaciones teóricas y el portfolio que ya se había utilizado en el aula de Lengua extranjera –inglés-, diseñamos una serie de rúbricas para evaluar la competencia comunicativa de los alumnos en el área de Lengua extranjera: inglés. Cada rúbrica hace referencia a una de las cinco destrezas comunicativas –*skills*-: las destrezas de comprensión, *listening* y *reading*; las destrezas de producción, *speaking* y *writing*; y la interacción –*interacting*-. Para ello, se han establecido tres niveles de aprendizaje, considerando adecuado el progreso en el aprendizaje de los alumnos que se sitúan entre el nivel dos y el tres.

2.4.1. Listening

La primera rúbrica es la del *listening*, la destreza comunicativa de comprensión oral. Su desarrollo se puede clasificar de dos maneras: los monólogos, en los cuales el alumno es un agente pasivo que solo escucha y, los diálogos, en los cuales el alumno interviene de manera activa. Como posteriormente vamos a centrarnos en la destreza productiva del *speaking*, aquí tendremos en cuenta solo los monólogos.

Es necesario, como docentes, facilitar a los alumnos una gran variedad de *input* en la Lengua extranjera, para que se adquiera mayor fluidez y vayan incorporando a sus producciones nuevo léxico, expresiones, entonación y ritmo de las palabras, etc.

Esta destreza de comprensión oral requiere de los alumnos que sean capaces de decodificar el mensaje a medida que lo van escuchando, para lo cual se han de tener en cuenta diferentes factores que pueden obstaculizar este proceso como son: la redundancia, los titubeos, la correcciones, la elevada velocidad a la hora de hablar, etc.

Además, existen también factores que afectan directamente al alumno como son la memoria, la atención, la capacidad de reconocer sonidos, etc.

Para el desarrollo del *listening* nos encontramos con diferentes actividades en función de lo que se pretende alcanzar. El *reactive listening* se utiliza cuando queremos poner énfasis en la pronunciación y no en el significado. El *intensive listening* se enfoca en ir escuchando unidades lingüísticas cada vez mayores (palabras, oraciones, párrafos, etc). El *responsive listening* tiene la finalidad de obtener una respuesta por parte del alumno: planteando preguntas, dando órdenes o comprobando la comprensión. El *selective listening* tiene como objetivo extraer cierta información de una escucha. El *extensive listening* se utiliza para identificar la idea general en la escucha (*listening for gist*).

Para que las actividades de *listening* tengan sentido para los alumnos, es necesario que el lenguaje y el mensaje comunicado sean auténticos y que exista una finalidad en la que el alumno pueda demostrar lo aprendido. A partir de estas consideraciones sobre la destreza de comprensión oral presentamos pues la propuesta de rúbrica para su evaluación.

LISTENING	Level 1	Level 2	Level 3
Pre-listening	Recognizing the foreign language	Identifying the theme of the listening	Making predictions
			Activating previous knowledge
Listening	Identifying the purpose/message of the audio	Discerning the main ideas	Making inferences
		Identifying key words	Predicting meanings
			Connecting information with previous knowledge
Post-listening	Creating a mental summary	Identifying the receiver and the tone	Checking the previous inferences
		Asking for clarification	Retaining secondary ideas
			Answering questions related to the listening
			Making a (mental) map with the main ideas

Tabla 2. Rúbrica de evaluación de la destreza de comprensión oral: *listening*

2.4.2. Reading

La segunda rúbrica es la del *reading*, y al ser junto con el *listening* dos destrezas comunicativas de comprensión comparten algunos de los indicadores.

La destreza del *reading* se va desarrollando progresivamente en los alumnos, identificando lo oral con lo escrito en un principio y comenzando a leer palabras en la Lengua extranjera. En etapas posteriores el alumno es capaz de ir decodificando textos que le resultan familiares, partiendo de la lectura de frases, a párrafos y, por último, textos completos.

Diferenciamos entre dos tipos de estrategias de *reading*: el *scanning*, en el cual se plantea al alumno que identifique una información concreta en el texto. Para ello pueden proponerse actividades que requieran *highlighting*, *circling*, e incluso el tradicional *gap-filling* o la ordenación o colocación de párrafos en el orden correcto, entre otras. Por el contrario, el *skimming* es una estrategia de comprensión escrita que tiene como objetivo desarrollar las habilidades generales del *reading* y mejorar la motivación de alumnado.

En esta destreza de comprensión es importante que en la etapa de Educación Primaria, los libros del área de Lengua extranjera que se utilicen contengan ilustraciones o imágenes que ayuden al alumno a comprender el significado general, ya que muchas de las expresiones pueden ser desconocidas.

El *reading* prepara a los alumnos para la destreza del *writing* aportando modelos o formatos a seguir a la hora de escribir, incorporando figuras literarias, abriendo un abanico de diferentes temáticas y su léxico, etc.

Cuando un alumno lee un texto se producen una serie de etapas mentales. La primera *-picturing and imaging-* tiene lugar cuando el alumno se forma una idea mental de lo que está leyendo. La segunda *-predicting and recalling-* se produce cuando el alumno enlaza lo que ha pasado anteriormente y predice lo que pasará a continuación. La tercera *-identification and personalising-* ocurre cuando el alumno interioriza la historia y a sus personajes y si identifica con ellos o con la situación. Y la última *-making value judgements-* tiene lugar cuando el alumno es capaz de realizar juicios de valor sobre la historia e incorporarlos a su experiencia.

Presentamos, a continuación, la propuesta de rúbrica de evaluación para la destreza de comprensión escrita:

READING	Level 1	Level 2	Level 3
Pre-reading	Recognizing the foreign language	Identifying the theme of the text	Delimiting the main purpose of the reading task
	Identifying problematic word or phrases		Activating previous knowledge
			Making predictions
Reading	Quick reading for general or specific information	Skimming and scanning	Using mental-visual representations
		Identifying the main ideas and key words	Checking previous predictions
			Clarifying word meaning
			Making inferences
	Selecting relevant information		
Post-reading	Creating a mental summary	Recognizing secondary ideas	Revision of the reading process
			Creating a conceptual map
		Identifying the receiver, the tone, register...	Connecting the main ideas with secondary ideas
			Identifying the communicative purpose
	Determinating causes and effects		

Tabla 3. Rúbrica de evaluación de la destreza de comprensión escrita: *reading*

2.4.3. Speaking

La tercera rúbrica de evaluación corresponde al *speaking*, la primera destreza comunicativa de producción oral que se desarrolla en el alumno.

Nos encontramos con dos tipos de expresión oral, aquella destinada a facilitar un diálogo, que es recíproca, espontánea y permite la negociación del significados entre los interlocutores; y el monólogo, en el cual el comunicador no interactúa de manera oral con ningún otro interlocutor, además de que estos suelen estar planificados y ensayados previamente.

Para el desarrollo de la destreza comunicativa *speaking*, el hablante debe de tener una intención comunicativa concreta y real que le motive a iniciar un diálogo o monólogo. A continuación, debe buscar en su bagaje lingüístico aquellas expresiones, oraciones, estructuras o léxico que más se adecúen a su intención comunicativa y al entorno sociocultural en el que se encuentra. Por último, debe comprobar con el destinatario si su mensaje ha sido comprendido y, si no fuera así, identificar las causas que han provocado que el mensaje no sea comprensible para su destinatario.

Es importante, a la hora de llevar a cabo la comunicación oral, adecuar a cada situación el tono, la velocidad y ritmo a la hora de hablar, la claridad en la pronunciación, el estilo, etc., ya que son factores influyentes a la hora de transmitir un mensaje. En el caso en que el alumnado no sea capaz de transmitir un mensaje debido a problemas gramaticales o lingüísticos es importante que cuenten con el uso de estrategias compensatorias, tales como indicaciones gestuales, visuales, frases comodín, etc. que ayuden a continuar la conversación.

Presentamos, a continuación, la propuesta de rúbrica de evaluación para la destreza de expresión oral:

SPEAKING	Level 1	Level 2	Level 3
Planning	Planning what it is going to be said	Creating a communicative purpose	Identifying the communicative purpose
			Selecting the suitable information
			Activating a variety of language
Speaking	Selecting appropriate phrases	Controlling coherence	Controlling the tone of voice, pronunciation, rhythm, etc.
			Recognizing the cultural demands
			Interpreting other's intentions
Comprehension	Studying other's attention	Checking other's understanding	Checking other's understanding
			Assessing oneself's communication

Tabla 4. Rúbrica de evaluación de la destreza de producción oral: *speaking*

2.4.4. Writing

La última rúbrica de evaluación corresponde al *writing*, destreza comunicativa de producción escrita que se espera que los alumnos desarrollen en último lugar en el proceso de adquisición de una Lengua extranjera.

Esta destreza de producción es una de las más problemáticas para los alumnos, ya que requiere el dominio de un gran número de elementos lingüístico-comunicativos: léxico, puntuación, contenido, formato, coherencia, cohesión, etc.

La composición de un texto consta de cuatro etapas primordiales, la primera etapa es la de la planificación del texto, que incluye seleccionar el formato, el destinatario, el contenido, etc. Una vez seleccionado todo ello, comenzamos con la generación de ideas y cómo organizarlas de manera clara. La segunda etapa es la iniciación a la escritura, en la cual tiene lugar la elaboración de borradores; en la tercera etapa se espera que se comience la composición del texto con la construcción del significado y la revisión del mismo tanto desde el punto de vista lingüístico como discursivo. Y en la última etapa de vuelve a revisar el texto, contemplando mejoras y modificaciones.

En esta etapa de Educación Primaria se espera de los alumnos que sean capaces de escribir textos de cierta longitud, transmitiendo una intención comunicativa, tal y como expresan las directrices curriculares al respecto. Una de las competencias que deben desarrollar los alumnos es la creatividad a la hora de escribir textos en la Lengua extranjera, por lo que debería estar presente a lo largo de las cuatro etapas descritas anteriormente.

Asimismo, la temática de los textos debe de ser variada, partiendo de los aspectos cotidianos del alumno hacia una introducción de textos de carácter formal (invitación, panfleto, poema, etc.).

El aspecto primordial a la hora de realizar un *writing* es que la composición cumpla con un propósito claro para el alumno, y conlleve una intención comunicativa real. Esto se puede lograr si antes de realizar el *writing* se efectúa una lluvia de ideas entre toda la clase acerca de la temática que va a ser abordada en la tarea de expresión escrita, del por qué y del para quién va dirigida.

La actividad del *writing* permite al alumno mostrar y reforzar todo aquello que ha aprendido, y si al entregar sus borradores y su versión definitiva recibe un buen *feedback* que le guíe acerca de cómo ir mejorando sus producciones, su motivación a la hora de continuar afrontando el reto de escribir aumentará. El *feedback* solo tiene validez si se basa en unos criterios de evaluación claros y consensuados con el alumnado. El docente debe centrar su atención especialmente en los aspectos que el alumno debe mejorar, en función de los objetivos y de las competencias planteadas; ya que si se corrigen todos los errores del borrador sin tener en cuenta estos criterios, el alumno no va a ser capaz de ir mejorando.

De forma ideal, los alumnos habrán de ser capaces de evaluar su propia práctica, para lo cual las rúbricas de evaluación pueden ser propuestas para ser empleadas por ellos mismos. En ellas se muestran los diferentes niveles comunicativos y lingüísticos que, de forma progresiva, deberán ser alcanzados en una Lengua extranjera.

En el caso específico del *writing* se evalúa el contenido, pero también cómo está escrito; si presenta cohesión y coherencia, el léxico empleado, la gramática y los signos de puntuación.

Presentamos, a continuación, la propuesta de rúbrica de evaluación para la destreza de expresión escrita:

WRITING	Level 1	Level 2	Level 3
Planning	Eliciting prior knowledge	Brainstorming / Gathering information	Peer discussion
	Listing / Clustering	Mapping / outlining / sketching	Doing complex graphic organizers
Drafting	Quick writing	Selecting appropriate words	Preliminary versions
Revising	Checking audience and purpose	Making changes (adding, removing, refining...)	Checking coherence, logic and unity
Editing	Checking spelling, punctuation, subject-verb agreement...	Perusal and Checking grammar mistakes	Checking text format and convenience

Tabla 5. Rúbrica de evaluación de la destreza de producción escrita: *writing*

2.4.5. Interacting

Esta destreza hace referencia a la interacción que surge cuando el alumno participa en actividades orales grupales junto con sus compañeros. Durante el transcurso de estas actividades, los alumnos comparten aprendizajes y realizan intercambios comunicativos en la Lengua extranjera que les obliga a negociar el significado de esos intercambios y a ayudarse unos a otros de forma mutua.

INTERACTING	Level 1	Level 2	Level 3
Cooperative learning	Exchange information	Exchange learnings	Exchange meaningful learnings
Communication exchange	Participate in a conversation	Start a conversation with a clear propouse	Identify the goal of the conversation
			Provide new information
			Have in mind other's communicative intentions
Negotiation of meaning	Answer with coherence	Check other's comprehension	Check other's comprehension
			Check coherence
			Evaluate oneself's interaction
Peer-support	Check grammar and vocabulary aspects	Help partners asking questions	Include gestural and visual aids to the conversation
			Adequate interaction to socio-cultural aspects

Tabla 6. Rúbrica de evaluación de la destreza comunicativa: *interacting*

Estas rúbricas de evaluación creadas para cada una de las cinco *skills* de la Lengua extranjera permiten al docente de Lenguas extranjeras conocer el nivel de aprendizaje de los alumnos. Para una mayor precisión en la posición del nivel se pueden usar los símbolos tipográficos de adición (+) o de sustracción (-), junto al nivel en que se encuentra. Este tipo de instrumentos promueven una evaluación continua, global y formativa, ofreciendo información de los aspectos que el alumno tiene que mejorar, que será completa con las pautas que el docente vaya proporcionando en función de las características individuales de aprendizaje y otros factores estimados oportunos.

2.5. Rúbrica de evaluación de los aspectos culturales

Llegados a este punto, cabe no obviar uno de los componentes inherentes a toda lengua: la cultura. Para que los alumnos puedan interactuar de manera adecuada en una comunicación con un hablante nativo, deben conocer su cultura, costumbres, hábitos, etc. Por esta razón, creamos una última propuesta de rúbrica de autoevaluación referente a los aspectos culturales que subyacen al aprendizaje de una Lengua extranjera. Con este tipo de rúbrica se pretende también que los alumnos se impliquen en su propio proceso de evaluación, que sean unos agentes activos y mejoren su motivación para conseguir un nivel mayor de competencia comunicativa. La autoevaluación, además, ayuda a promover la autonomía de los alumnos.

<i>Assessment rubric on cultural issues</i>	NO	Needs to be improved	YES
1. I am able to getting into someone else's shoes and see things through the other's eyes			
2. I know how to repair the communication breakdowns when interacting with others			
3. I am able to appreciate—the differences that I aware other cultures have			
4. I am able to understand other's points of view			
5. I am able to value the richness of cultural diversity in my immediate surroundings			
6. I show interest in exploring habits and daily-life situations of other countries			
7. I perceive that learning new cultural aspects provokes me the need to know more about people and its culture			
8. I am sure that we are all equal regardless of the provenance			

Tabla 7. Rúbrica para evaluar los aspectos culturales subyacentes a la adquisición de una Lengua extranjera.

2.6. Resultados

Tras el análisis de la evaluación formativa, global y continua realizada a través de los dos instrumentos anteriormente mencionados: el portfolio y las rúbricas de evaluación; podemos interpretar que el uso de estos ha repercutido en una mayor implicación y motivación por parte del alumnado.

En primer lugar, la propuesta de un cambio de modelo de evaluación caracterizado por reemplazar el modelo tradicional, basado únicamente en pruebas teóricas, hacia un modelo consensuado y continuo de su proceso de aprendizaje, despertó el interés del alumnado por el proceso de evaluación, al haber atisbado una actitud que les hace sentirse partícipes de esta.

En segundo lugar, se explicó a los alumnos los instrumentos de evaluación que se iban a utilizar para llevar a cabo dicha evaluación, al igual que el modo y la frecuencia de utilización.

El portfolio recogería una selección de aquellas producciones que el alumno fuera realizando en la Lengua extranjera: inglés. Al finalizar cada semana, el docente junto con el alumno, revisarían aquellos materiales susceptibles de ser incluidos al portfolio del alumno, y que reflejasen en la mejor manera posible su progreso en la Lengua extranjera. Esta selección e incorporación al portfolio de nuevos materiales cada semana permite al docente llevar un registro del progreso del alumno, y ofrecerle apoyo para producir *feedback* sobre aquellos aspectos que han de modificarse, que permitan ir progresando a su alumnado. Igualmente, el portfolio permite al alumnado sensibilizarse ante la importancia que comporta el proceso de evaluación, coligado a los procesos de adquisición de la Lengua extranjera.

Como ya se ha mencionado anteriormente, el uso aislado del portfolio no basta para llevar a cabo la evaluación, sino que tanto el docente como el alumno deben completar una serie de rúbricas que les permitan conocer el nivel comunicativo, lingüístico y cultural en el que se encuentra el alumnado. Estas rúbricas sirven de guía sobre los aspectos susceptibles de mejora en un nivel determinado para poder alcanzar el siguiente nivel, una vez sean satisfechos los del anterior.

Las rúbricas de evaluación son seis, y en función de la destreza o destrezas que se quieren desarrollar a lo largo de las diferentes sesiones, habrá diferentes momentos para su aplicación.

Es conveniente que en la evaluación de una Lengua extranjera, se comience a evaluar la primera destreza comunicativa oral que los alumnos desarrollan al enfrentarse a una lengua que no es la materna, es decir, el *listening*. A continuación se trabaja en el aula la otra destreza oral, esta vez de producción: el *speaking*, ligado a la destreza del

interacting. Y, por último, las dos destrezas escritas, primero el *reading*, y por último el *writing*. La rúbrica referente a los aspectos culturales, puede ser cumplimentada por el docente y por los propios alumnos, pues tal y como se indicó anteriormente puede presentarse con los rasgos de servir como un instrumento potencial de autoevaluación.

Una vez que el alumnado haya desarrollado de manera intensiva cada destreza y conozca las estrategias para desenvolverse con éxito en la Lengua extranjera objeto de estudio, es conveniente que el docente aplique la rúbrica de evaluación, con la finalidad de conocer si su actuación ha sido o no la correcta y determinar el nivel comunicativo que han alcanzado los alumnos y el progreso que han experimentado. Por lo que se refiere al momento y a la frecuencia de utilización de las rúbricas de evaluación, es preciso señalar que se pueden cumplimentar al finalizar cada semana, junto con la incorporación del material del portfolio, o de forma quincenal. De esta forma, el docente recopila, al final de cada trimestre, un conjunto de informaciones valiosas de cada alumno que le permiten visualizar la evolución sus aprendizajes.

Asimismo, las rúbricas de evaluación deben de ser conocidas tanto por el docente, como por los alumnos y sus familiares, ya que contemplan una serie de criterios cuyo logro verifica el paso de un nivel a otro. Dichos niveles los fija el docente junto con la colaboración de los alumnos, pasando estos a ser agentes activos en el proceso de planificación de su propia evaluación.

CONSIDERACIONES FINALES

La principal conclusión que se extrae tras la realización de este Trabajo Fin de Grado, se sitúa en el hecho de que a raíz de los cambios producidos en la concepción de la enseñanza, se deben ir adaptando los métodos e instrumentos de evaluación que se adecúen a una enseñanza global, continua y formativa, promovidos desde las instituciones educativas.

Existen diferentes tipologías cuando hablamos de evaluación o *assessment*, y en función de lo que demande el contexto educativo, las características de los alumnos, la actividad que se esté llevando a cabo, el rol del docente, etc. elegiremos unas u otras concepciones de la evaluación, intentando que estas tengan en consideración la globalidad, continuidad y carácter formativo de la evaluación.

Como docentes debemos de mantener una formación continua acerca, de los mejores y nuevos métodos de evaluación para ayudar a nuestros alumnos a implicarse en su proceso de evaluación y a identificar los puntos débiles, y ofrecerles instrumentos para mejorar en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, nos remitimos a los modelos innovadores de *assessment* y su aplicación dentro del aula recogidos en la fundamentación teórica del presente Trabajo.

Hacer partícipes a los alumnos en la planificación y realización de su evaluación ha demostrado una mayor implicación y motivación por parte de estos; conllevando a su vez a un mayor deseo de progreso en su aprendizaje.

Desde las instituciones europeas se nos ofrece una herramienta de evaluación, el *portfolio*, que es -según numerosos autores- uno de los mejores instrumentos para llevar a cabo el tipo de evaluación planteada anteriormente y que sirve como documento personal y acreditativo a los alumnos en un gran número de países europeos. Ante estas ventajas, se hace necesario reconsiderar la concepción que otorga el uso exclusivo por parte del docente de técnicas y modelos de evaluación, y dar a conocer a los alumnos una amplia variedad de instrumentos de evaluación, permitiéndoles aproximarse y equiparar su aprendizaje y su evaluación con el de sus compañeros europeos.

Numerosos estudios demuestran que no solo con la aplicación del *portfolio* en el aula se consigue una mejor evaluación formativa, sino que la aplicación de este debe ir

acompañada de otros instrumentos de evaluación, como las rúbricas de evaluación con indicadores de nivel, que cotejen los datos obtenidos.

La selección de las rúbricas de evaluación como instrumento de evaluación complementario, permiten al docente profundizar en el conocimiento del nivel lingüístico-comunicativo en el que se encuentra su alumnado, hacer un seguimiento de su progreso y proporcionarle un *feedback* más adecuado para conseguir mejorar su proceso de adquisición de la Lengua extranjera.

Por lo tanto, concluimos con la idea de que este Trabajo contribuya a estimular a los docentes de Lenguas extranjeras a introducir un cambio hacia nuevos métodos de *assessment* –como son los planteados en apartados anteriores–, lo cual permita superar concepciones tradicionales de la evaluación y apostar por las técnicas, modelos, procedimientos e instrumentos que mayor repercusión positiva implique en el alumnado, en función de sus características.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Amin, A. *et al.* (2012). *Currículo integrado hispano-británico para educación infantil y orientaciones para su desarrollo*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Blanchet, Ph. y Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines. Agence universitaire de la Francophonie.
- Bordas, M. I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218, 25-48.
- Casanova, M. A. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *La evaluación educativa. Escuela básica*.
- Comisión Europea (2012). *First European Survey on Language Competences (ESLC). Materiales de familiarización con las pruebas lingüísticas: formato papel*.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación*. Estrasburgo-Madrid: División de Políticas Lingüísticas. Instituto Cervantes: Ministerio de Educación y Ciencia. Anaya.
- Develloet, L. y Muresan, L. (2000). The European Language Portfolio: a guide for Language Learners (15+). *EuroIntegrELP*.
- Dirección General de Desarrollo Curricular (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Serie: herramientas para la evaluación en educación básica*. Secretaría de Educación Pública. México, D.F.
- Fishell, E., Lawrence, A. y Nelson, V., (2011). Formative Assessment in the Foreign Language Classroom. IWLA Conference.
- Fleming, M. (2008). Languages of schooling within a European framework for languages of education: Learning, teaching, assessment. In *Conference report. Strasbourg, France: Council of Europe*.

- García, G. E. y Pearson, P. D. (1994). Assessment and diversity. En L. Darling-Hammond (ed.), *Review of research in education* (pp. 337-391). Washington, DC: American Education Research Association.
- Gómez Sua, R. (2011). Material de apoyo para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en 4 y 5 de educación básica primaria (Libro de Ejercicios).
- Gutierrez-Braojos, C., y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202.
- Hasselgreen, A., Kalédaitė, V., Maldonado Martín, N. y Pižorn, K. (2011). *Assessment of Young Learner Literacy Linked to the Common European Framework of Reference for Languages*. Council of Europe: European Centre for Modern Languages.
- Huerta, M. A. (2002). Alternative Assessment: Responses to commonly asked questions. En J. Richards y W. Renandya (eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp.338-343). United States of America: Cambridge University Press.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 20, 20-30.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).
- Noijons, J. (2008). *The Relevance of International Assessment for the development of a Framework for the Languages of Education*. In Conference report. Strasbourg, France: Council of Europe.
- ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL núm. 117, de 20 de junio de 2014).
- Penaflores, A. H. (2002). Nontraditional forms of assessment and response to student writing: A step toward learner autonomy. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 344-353.

- Perassi, Z. (2008). El fenómeno de la evaluación educativa desde la perspectiva docente. En Z. Perassi (ed.), *La evaluación en educación: Un campo de controversias* (pp. 60-85). Argentina: Coediciones. Ediciones del Proyecto y Ediciones LAE.
- Pieron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris: Presses universitaires de France
- Poehner, M. E. y Lantolf, J. P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9(3), 233-265.
- Poza, L. (2010). Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista innovación y experiencias educativas*, 37, 1-8.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014).
- Sánchez, R. B. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo espacio europeo de educación superior: una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121-140.
- Sommer, R.F. (1989). *Teaching writing to adults*. San Francisco: Jossey-Bass.